Estêvão Grezeli
Cristina Rolim Wolffenbüttel

A Música nas Escolas

da Rede Particular de Ensino de Porto Alegre/RS

Atena Editora
Ano 2025

Estêvão Grezeli
Cristina Rolim Wolffenbüttel

A Música nas Escolas

da Rede Particular de Ensino de Porto Alegre/RS

Atena Editora
Ano 2025

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Thamires Camili Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A música nas escolas da rede particular de ensino de Porto Alegre/RS

Diagramação: Nataly Evilin Gayde
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Autores: Estêvão Grezeli
Cristina Rolim Wolffenbüttel

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G845 Grezeli, Estêvão
A música nas escolas da rede particular de ensino de Porto Alegre/RS / Estêvão Grezeli, Cristina Rolim Wolffenbüttel. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-3119-0
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.190250302

1. Escola particular - Porto Alegre/RS. 2. Música. I. Grezeli, Estêvão. II. Wolffenbüttel, Cristina Rolim. III. Título.
CDD 371.02

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

Este livro é dedicado à memória de Líbera Grezeli.

No cenário educacional brasileiro, a música tem ganhado cada vez mais destaque como componente curricular essencial. É nesse contexto que surge este livro, "A Música nas Escolas da Rede Particular de Ensino de Porto Alegre/RS", fruto de uma pesquisa que lança luz sobre um território até então pouco explorado: o ensino de música nas instituições privadas da capital gaúcha.

Este livro nasce de uma necessidade premente de compreender como as escolas particulares estão respondendo às demandas da Lei nº 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino de música na educação básica, regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2016. Ao focar nas instituições privadas de Porto Alegre, pretendeu-se preencher uma lacuna significativa na literatura, oferecendo um panorama inédito e elucidativo para educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

A obra se destaca por sua abordagem metodológica multifacetada. Combinando métodos quantitativos e qualitativos, pretendeu-se capturar não apenas dados estatísticos, mas também nuances e complexidades do ensino musical nessas instituições. A análise de conteúdo, baseada nos preceitos de Moraes (1999), permitiu uma interpretação profunda e contextualizada dos dados coletados.

Um dos aspectos interessantes do livro é o embasamento teórico. Procurou-se estabelecer um diálogo entre a pedagogia da música de Kraemer (2000) e a Abordagem dos Ciclos de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994). Essa fusão teórica ofereceu uma lente única para examinar como as políticas educacionais são interpretadas e implementadas no chão da escola, especificamente no contexto do ensino musical.

A estrutura do livro foi cuidadosamente elaborada para guiar o leitor por meio de uma jornada de descobertas. Partindo do contexto histórico e legislativo do ensino de música no Brasil, construímos gradualmente um retrato detalhado da situação atual nas escolas privadas de Porto Alegre. Os resultados são apresentados em categorias que emergem organicamente dos dados, abordando temas cruciais como a inserção da música no currículo, a formação dos professores e as atividades extracurriculares oferecidas.

Uma das preocupações surgidas no percurso relacionou-se às questões éticas na pesquisa. Procuramos descrever meticulosamente os procedimentos adotados para garantir a integridade do estudo, desde o contato inicial com as instituições até a obtenção das autorizações necessárias. Essa transparência, entendemos, não apenas fortaleceu a credibilidade da pesquisa, mas também serviu como uma proposta para futuros estudos na área.

Além da contribuição acadêmica, consideramos que o livro se destaca por seu compromisso com a aplicação prática do conhecimento gerado. Os

produtos educacionais derivados do estudo - materiais sobre a legislação em educação musical, localizados em um website, colóquios sobre o tema e um curso de formação continuada - demonstram o nosso compromisso em traduzir a pesquisa em ações concretas que beneficiem a comunidade educacional.

Nas reflexões finais do livro discutimos os desafios e perspectivas para o ensino de música nas escolas privadas de Porto Alegre, sintetizando os achados e abrindo caminhos para futuras investigações. A análise de como as instituições têm interpretado e implementado a legislação vigente oferece conclusões relevantes sobre as concepções educacionais e o papel da arte na formação integral dos estudantes.

Portanto, "A Música nas Escolas da Rede Particular de Ensino de Porto Alegre/RS" é uma obra que pode contribuir com os estudos de quem busca compreender o panorama atual do ensino de música no Brasil. Seu rigor metodológico, profundidade teórica e relevância prática a tornam uma leitura contributiva para educadores musicais, gestores escolares, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais. Mais do que um retrato do presente, este livro oferece uma visão do futuro da educação musical no país, inspirando reflexões e ações que podem moldar positivamente o ensino de música nas próximas gerações.

Desejamos uma boa leitura!

Estêvão Grezeli

Cristina Rolim Wolffenbüttel

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A música, como expressão artística e cultural, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos indivíduos, especialmente durante os anos formativos da Educação Básica. Sua importância no contexto escolar vai além da mera apreciação estética, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais do aprendizado. Reconhecendo esse valor, o sistema educacional brasileiro tem buscado incorporar o ensino musical em suas diretrizes curriculares ao longo das décadas, ainda que com variações significativas em termos de abordagem e ênfase. A legislação educacional, refletindo as mudanças nas políticas públicas e nas concepções pedagógicas, tem sido um instrumento crucial na definição do lugar da música no currículo escolar, influenciando diretamente sua presença nas salas de aula do país.

Este livro é originado de uma dissertação que objetivou investigar a inserção do componente curricular Música nas escolas de Educação Básica do ensino privado da cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Após a sanção da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), foram realizadas pesquisas sobre a inserção da música na Educação Básica, inclusive na capital do Rio Grande do Sul. Porém, as instituições de ensino privado ainda não tinham sido objeto de estudos sobre esse tema. A partir de contatos com o Sindicato das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), identificamos a ausência de dados referentes à situação da educação musical nas instituições escolares de Educação Básica da rede particular, abrindo-se assim um campo possível para a pesquisa nessa área.

No decorrer desta introdução, propomos uma análise com foco em duas temáticas. A primeira delas é a educação musical no Brasil através das legislações, especialmente em termos da sua presença ou ausência na concepção dos currículos nacionais. A segunda é a ocupação dos espaços das aulas de música na Educação Básica a partir da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008).

1.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL ATRAVÉS DAS LEGISLAÇÕES

A história do ensino de música na educação brasileira tem sua origem ainda no século XIX, quando as leis e as regulações dos conteúdos escolares eram realizadas por meio de Decretos. A primeira vez que a música apareceu como conteúdo escolar obrigatório nas escolas do Brasil foi a partir do Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851, quando este dividia as escolas públicas de instrução primária em duas classes: a primeira e a segunda classe. Nesse período, o ensino de música era ofertado para os estudantes de primeira classe. No texto do Decreto consta:

> Nas de segunda classe o ensino deve limitar-se á leitura, calligraphia, doutrina christã, principios elementares do calculo e systemas mais usuaes de pesos e medidas.

> Nas de primeira classe o ensino deve, alêm disto, abranger a grammatica da lingua nacional, e arithmetica, noções de algebra e de geometria elementar, leitura explicada dos evangelhos, e noticia da historia sagrada, elementos de geographia, e resumo da historia nacional, desenho linear, **musica e exercicios de canto** (Brasil, 1851, grifo nosso).

Ao iniciar sua vida escolar, o estudante frequentaria a turma de segunda classe. Após o aprendizado dos conteúdos destinados a essa turma, seria promovido à primeira classe, ou seja, a primeira classe era posterior à segunda.

Três anos mais tarde, no Decreto-Lei nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, realizou-se a regulamentação do Decreto de 1851, alterando a nomenclatura da escola primária de primeira e segunda classe. A partir de então, as escolas eram divididas em primeiro e segundo grau, sendo a instrução elementar destinada às escolas de primeiro grau, enquanto a instrução primária superior foi direcionada às escolas de segundo grau (Brasil, 1854).

Além disso, o Decreto-Lei nº 1.331-A/1854 apresentava, de forma detalhada, cada uma das concepções educacionais e profissionais do ensino no município da Corte. Ele trazia não somente a regulação das funções empregatícias de cada envolvido com a educação, como inspetor geral, conselho diretor, delegados de distrito, entre outros, mas também o perfil necessário do professor para poder obter a vaga de docente. Apesar de essa regulamentação ser destinada ao município da Corte, no Rio de Janeiro, ela servia de modelo para as demais províncias do país.

Em relação aos conteúdos que seriam lecionados, o Art. 49, inserido no Capítulo III, dispõe que aos estudantes do primeiro grau de instrução elementar cabia a primeira parte do Art. 47. Dessa forma, os conteúdos oferecidos a esses alunos eram "instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética e sistemas de pesos e medidas do município" (Brasil, 1854).

Já aos estudantes de educação primária superior – ou escolas de segundo grau – o Art. 49 direcionava a segunda parte do Art. 47:

> O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas.
> A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada.
> Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil.
> Os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida.
> A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, **noções de musica e exercicios de canto**, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (Brasil, 1854, grifo nosso).

Cabe ressaltar que não existia a obrigatoriedade de frequentar a escola, ao mesmo tempo que nem todos podiam frequentá-la. Estudantes com moléstias contagiosas, não

vacinados e escravos[1] não podiam ser matriculados na escola, conforme consta no Art. 69. Dessa forma, quem desejasse ou pudesse estudar deveria ter entre 5 e 15 anos para poder concluir as etapas de ensino de primeiro e segundo grau, como consta no Art. 70 (Brasil, 1854).

Mesmo a música sendo citada como conteúdo obrigatório a ser lecionado em Decretos e Leis nesse período da história, na prática ela não era acessível a todos, por estar disponível somente aos estudantes de segundo grau. Nesse período histórico, a maioria dos alunos chegava às escolas para tomar as suas primeiras lições perto da idade limite de 15 anos. Quando concluíam as noções básicas de leitura, escrita e cálculos matemáticos, seus responsáveis os retiravam da escola por entenderem que sua ajuda em casa era mais importante, dadas as características agrárias das famílias no período. Como consequência, perdiam o acesso às aulas de noções básicas de música e aos exercícios de canto, ofertados somente no segundo grau. É importante salientar que a ausência de contato formal com o ensino de música não significa que esta não estivesse presente em suas vidas.

Para quem conseguisse concluir o segundo grau, havia a possibilidade da Instrução Pública Secundária. Apesar de ser pública, não era gratuita, porém existiam possibilidades de bolsas de estudo integrais e parciais. A Instrução Pública Secundária tinha seu foco na área das Letras, como apresentado no Capítulo Único do mesmo Decreto de 1854, sendo também o ensino de música contemplado na formação desses estudantes, conforme mencionado no Art. 80 do referido capítulo.

> Art. 80. Alêm das materias das cadeiras mencionadas no artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as Artes de desenho, **musica** e dansa (Brasil, 1854, grifo nosso).

Dessa maneira, a música esteve presente como conteúdo escolar durante toda a metade final do século XIX, encontrando pelo caminho o Decreto nº 981/1890. Nesse documento, pela primeira vez, exigiu-se a formação específica para o cargo de professor de música – nesse caso, já no período conhecido da história do Brasil como a República Velha, a partir do ano de 1889.

[1] No contexto atual de recrudescimento do debate público acerca da dívida histórica do Estado Brasileiro em relação à população afrodescendente, importa trazer à reflexão alguns aspectos semânticos, etimológicos e históricos atrelados ao instituto da escravidão que, por vezes, são relegados a segundo plano, mesmo no debate intelectual. Entende-se que o termo “escravo” foi erroneamente associado – nesse período e durante boa parte da nossa história, diga-se – a pessoas trazidas do continente africano ou aos seus descendentes nascidos em solo brasileiro. Entretanto, muito embora o estudo da história do nosso país revele termos sido a nação do globo que mais recebeu africanos para serem utilizados em condição de trabalho forçado e não remunerado, enquanto força motriz do sistema de produção agrária monocultural (*plantation*), entende-se que a associação da palavra “escravo” a determinada etnia, em especial aos afrodescendentes, é não só equivocada, pelos mais diversos pontos de vista, como também preconceituosa. Chega-se a essa conclusão por meio da análise dos registros históricos da humanidade, em que é possível perceber que, infelizmente, diversos povos recorreram ao instituto da escravidão como meio de suprir suas necessidades, fossem elas para mão de obra laboral ou para meros deleites carnais. O povo africano foi escravizado no Brasil durante os dois últimos séculos da Idade Moderna e o primeiro da Idade Contemporânea, em uma escala industrial, como referido por alguns historiadores (Marquese, 2006). Dessa forma, associar o termo “escravo” às pessoas de origem africana, além de histórica e etimologicamente incorreto, é bastante preconceituoso, contribuindo para a segregação de um povo de origem milenar, que tem muito a oferecer ao mundo com sua cultura e sua história.

Uma das mudanças estabelecidas pelo Decreto nº 981/1890 foi a melhor divisão entre as faixas etárias na distribuição das aulas: os estudantes com idade entre 7 e 13 anos ficaram nas escolas primárias de primeiro grau; os estudantes com idade entre 13 e 15 anos, nas escolas primárias de segundo grau. Em relação às aulas de música, pela primeira vez esse conteúdo passou a ser obrigatório aos estudantes mais novos – os alunos de primeiro grau. No Art. 3º, o ensino de música recebia o nome de elementos de música (Brasil, 1890).

Segundo a nova lei, o ensino de música, além de obrigatório, era contemplado em todas as faixas etárias das escolas primárias de primeiro grau, tendo seu conteúdo aprofundado, gradualmente, de acordo com cada classe. Propiciar aos estudantes mais novos o contato com a música nas escolas é um marco importante na legislação como concepção de políticas públicas na formação do sujeito. Nesse sentido, a lei obrigava, desde os primeiros momentos daquelas crianças em sua jornada escolar, contato com as aulas de música, estando esta lado a lado com a sua alfabetização. De certa forma, o fato em si aponta para a possibilidade de o ensino de música na escola poder também ser visto como algo da infância[2], e não somente para jovens adolescentes já próximos de sua vida adulta.

Em relação a quem estaria apto a lecionar os conteúdos de música, não se encontra nessa lei a exigência de uma formação específica nessa disciplina para ministrar as aulas no ensino primário de primeiro grau. Porém, para exercer o magistério nas escolas públicas primárias, exigia-se a formação nas Escolas Normais, conforme o Art. 14. Escola Normal era o nome dado às escolas de formação de professores da época, nas quais a música estava presente entre os conteúdos do currículo docente, conforme apresentado no Art. 12 do parágrafo único (Brasil, 1890).

Para os estudantes do ensino primário de segundo grau, a música continuou presente na sua formação, como consta no Art. 4º, mantendo as características das leis anteriores para essa etapa de ensino. Já o Art. 75, § 1º, deixa explícito que essas aulas seriam lecionadas por um professor de música, um marco importante para a categoria (Brasil, 1890).

Os conteúdos de música para cada etapa de ensino estão dispostos a partir do Art. 81. Para os estudantes do primeiro grau, essas aulas consistiam em cânticos escolares aprendidos "de ouvido" e no conhecimento da leitura das notas. Havia ainda um curso médio dentro do primeiro grau com conhecimento de notas, compassos, claves e primeiros exercícios de solfejo. No segundo grau, para os estudantes de primeira classe (o primeiro

[2] Estudos recentes na área da neurociência apontam para a contribuição e os benefícios que o contato com o ensino de música e de instrumentos musicais durante a infância pode oferecer para os desenvolvimentos sensoriais e motores, bem como para o estímulo ao desenvolvimento da concentração e do foco (Lima, 2010), entre inúmeras outras sinapses neurais, deixando um legado de benefícios para toda a vida. Mesmo que esses estudos da neurociência tenham tido maior divulgação para o grande público após o início do século XXI, é importante reconhecer o avanço legislativo do final do século XIX, no que se refere ao ensino de música nas escolas, mesmo que sem o amparo científico dos dias atuais.

ano do segundo grau), os conteúdos eram elementos da arte musical, solfejos graduados e práticas de coro, com carga horária de três horas semanais. Para os estudantes da segunda classe (o segundo ano do segundo grau), destinavam-se as práticas de solfejos, coros e ditados, com carga horária de uma hora semanal (Brasil, 1890).

A antiga Instrução Secundária passou a se chamar Ensino Secundário, o qual começou a ser subsidiado pelo Estado, com duração de sete anos. Este também contava com a disciplina de música na formação dos estudantes, conforme consta no Título V, Art. 26. O curso do Ensino Secundário englobava os conteúdos de português, latim, grego, francês, inglês, alemão, matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares, esgrima e música (Brasil, 1890).

No Ensino Secundário, para as aulas de música, além do conteúdo obrigatório, conforme o Art. 26, também era exigido um professor específico de música, como consta no Art. 28. Dos sete anos da formação integral de um aluno desse nível escolar, o ensino de música era obrigatório do 1º ao 5º ano, com carga horária de duas horas-aula semanais, como está escrito na distribuição dos cursos, no Art. 30 (Brasil, 1890).

Dessa maneira, conclui-se que uma criança, ao entrar na escola primária de primeiro grau com sete anos, conseguindo prosseguir nos estudos até o final do Ensino Secundário, teria tido aulas de música dos sete aos vinte anos. Dos sete aos treze, as aulas seriam com um professor generalista; até os vinte, com um professor com formação em Música. Além disso, para concluir o Ensino Secundário, o jovem deveria prestar testes, incluindo o de música, a fim de provar, conforme a lei, cultura intelectual necessária, como consta no Art. 33 (Brasil, 1890).

A proposta do Decreto nº 981/1890 foi a diretriz utilizada até a década de 1930. Contudo, não se pode afirmar, com certeza, que a presença das aulas de música na legislação se deu integralmente na prática, ou seja, no contexto das escolas, visto que não temos levantamentos de dados estatísticos da época para assegurar que a lei, em seu contexto político, efetivou-se na prática.

Por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931), as aulas de música nas escolas passaram a se chamar canto orfeônico, caracterizadas pela prática vocal em grandes grupos. O canto orfeônico teve na figura do maestro Heitor Villa-Lobos a referência máxima da prática de educação musical. No ano de 1932, Villa-Lobos assumiu a direção da Superintendência da Educação Musical e Artística. Assim, com o Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, com foco na formação de professores em todo o país (Brasil, 1942a). A ideia do canto orfeônico proposta por Villa-Lobos tinha no folclore a sua fundamentação. O maestro defendia uma música nacionalista e, dessa forma, a utilização do folclore era uma maneira de levar suas ideias e concepções sobre a educação musical às grandes massas.

> Heitor Villa-Lobos defendia o forte controle por parte do Estado em relação às atividades ligadas à educação e à cultura. Este controle visava à ideia de valorização da "verdadeira cultura nacional", que o levou à busca do elemento folclórico e ao propósito de defender a Música brasileira "genuína" e de "valor", ameaçada pela "baixa qualidade" da Música estrangeira que invadia o país. A referência à Música popular como algo de caráter comercial, o que embutia uma conotação pejorativa, era explícita (Noronha, 2009, p. 2).

Considerando o fato de que, em pouco tempo, foi possível ofertar o ensino de música para grande parte dos estudantes das escolas públicas do Brasil, o canto orfeônico é considerado, até hoje, um marco importante na educação musical no país. É inegável a contribuição, principalmente ao levar em conta a importância do canto no trabalho pedagógico, em especial nas aulas de música, democratizando seu acesso. Contudo, a ideia de Villa-Lobos de defender o controle do Estado[3] sobre as atividades educacionais e culturais – nesse caso, definir o que deve ser escutado ou não, e qualificar aquilo que é bom ou não para a população ouvir – vai de encontro ao que é próprio da arte em sua essência, com sua capacidade expressiva, democrática e libertária.

No início da década de 1960, por meio das Diretrizes e Bases da Educação, na forma da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), o canto orfeônico foi substituído pela educação musical. Essa disciplina teve duração de dez anos, uma vez que, com as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, na forma da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, houve a retirada da educação musical do currículo escolar, a qual foi substituída pela disciplina de educação artística (Brasil, 1971).

Em 1973, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 1.284, de 9 de agosto de 1973 (Brasil, 1973), criou o curso de licenciatura em Educação Artística, com duração de dois anos, também chamado de "licenciatura curta". Nessa formação, o estudante cursava disciplinas que se relacionavam a artes plásticas, artes cênicas e música. Desse modo, sua formação era polivalente, em se tratando das artes, sem especificidade em uma delas. Após a conclusão do curso em Educação Artística, o estudante poderia cursar a licenciatura plena, com habilitação específica em Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas ou Música. Portanto, entende-se que, com a Lei nº 5.692/1971, houve um esvaziamento da presença dos professores de música nas escolas (Hentschke; Oliveira, 2000).

Essa regulamentação fez com que muitos profissionais da área da Música se afastassem do contexto da educação escolar, buscando conservatórios ou escolas de música. Desse modo, a relação com o conhecimento musical perdeu o seu acesso democrático, tornando mais difícil o contato com esse conteúdo. Com isso, perdeu-se o

[3] Não seria a primeira nem a última vez, na história do Brasil, que o Estado tentaria censurar ou interferir naquilo que o povo poderia ou não ouvir e produzir musicalmente. O próprio *Lundu*, como gênero musical brasileiro, também passou por essa "triagem cultural" (Kiefer,1977). O *Lundu* tinha como uma de suas características a dança da umbigada, que recebia esse nome pelo fato de os dançarinos baterem suas barrigas um com o outro durante a dança e remexerem seus quadris de uma forma pouco casual ao padrão europeu, sendo considerado sensual demais e pecaminoso. Desse modo, passou a ser proibido pelo Estado por orientação da Igreja, em meados do século XVIII (Severiano, 2008). Por óbvio, a proibição não extinguiu o *Lundu*: ainda nos dias de hoje é possível verificar sua prática, principalmente no estado do Pará, conhecido como Lundu Marajoara.

valioso espaço conquistado pela educação musical nas escolas durante 120 anos, desde o Decreto nº 630/1851.

Já no final do século XX, foi sancionada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que trazia no Art. 26, § 2º, a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas de Educação Básica do Brasil, podendo ser artes visuais, dança, teatro ou música. A partir de então, o professor atuaria em uma dessas disciplinas na escola e seria considerada sua formação profissional específica (Brasil, 1996). Assim, desde a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), identifica-se um esvaziamento do ensino dos conteúdos de música nas escolas. Da mesma forma, os professores que estavam à frente do componente, em sua imensa maioria, eram formados em Educação Artística.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que incluem o componente curricular Música na área de conhecimento Arte. Apesar disso, o retorno efetivo dessa disciplina à Educação Básica enfrentou obstáculos. A escassez de profissionais licenciados em Música e a não obrigatoriedade do componente nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas dificultaram a implementação adequada do ensino musical. Esses fatores combinados criaram barreiras para a reintegração plena da educação musical na Educação Básica, evidenciando a necessidade de políticas educacionais mais assertivas e investimentos na formação de professores especializados.

Já no século XXI, a partir de um forte movimento organizado por artistas, educadores musicais e associações como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), exigiu-se um aprimoramento da legislação em relação à música como componente curricular nas escolas de Educação Básica. Sendo assim, a partir da Lei nº 11.769/2008, alterou-se o Art. 26 da LDBEN, passando a vigorar: "§ 6º A Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo (NR)" (Brasil, 2008).

Porém, apesar dessa inserção do retorno à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, o Art. 2º foi vetado pelo Presidente da República[4] em exercício na época. Esse artigo dispunha da obrigatoriedade da formação específica do professor de música.

> Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:
>
> Art. 62
>
> Parágrafo único. O ensino da Música será ministrado por professores com formação específica na área (NR) (Brasil, 2008).

O veto presidencial contraria a própria LDBEN, em seu Art. 62, que exige a formação plena em licenciatura para atuar na Educação Básica (Brasil, 1996).

A Lei nº 11.769/2008 estipulou o prazo de três anos letivos para que os sistemas de educação do país se adaptassem às novas exigências (Brasil, 2008). Entende-se que a sanção dessa lei foi uma grande conquista para a educação musical no Brasil, por trazer

[4] O Presidente da República em exercício na época era Luís Inácio Lula da Silva.

novamente a especificidade do conteúdo na escola. Porém, o fato de a música não ser apresentada como componente curricular exclusivo, mas como conteúdo obrigatório (Ertel; Wolffenbüttel, 2013), somado ao veto do parágrafo único que se refere à exigência de formação específica do professor para lecionar música, não garantiu o espaço do educador musical na Educação Básica.

Dessa forma, abriu-se espaço para interpretações e discussões mais profundas, como a compreensão do papel que a música poderia ter na escola (Souto; Wolffenbüttel; Pimentel, 2019). Nesse contexto, debateu-se que profissionais que não estavam capacitados para a atuação nessa disciplina poderiam prejudicar o processo de inclusão da música no ambiente escolar, seja por causar desinteresse nos alunos ou por reafirmar preconceitos sobre a música como área de conhecimento.

Apesar de a Lei Federal não apontar a obrigatoriedade da formação específica do professor para lecionar música, o estado do Rio Grande do Sul, com o Parecer nº 1.098, de 21 de dezembro de 2011, da Comissão de Ensino Fundamental, saiu na frente nesse sentido, demandando professores licenciados em Música para as aulas desse componente curricular nas escolas. Com o objetivo de "Orientar o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul sobre a inclusão obrigatória do ensino da Música nas instituições de Educação Básica" (Rio Grande do Sul, 2011), levando em consideração a Lei nº 11.769/2008, o Parecer propôs, por meio de um relatório, os embasamentos legais para a troca da nomenclatura de Educação Artística para Ensino de Artes, com o componente curricular Música inserido dentro da área da Linguagem.

Na análise da matéria do parecer estadual, pontuam-se os benefícios da oferta do ensino de música nas escolas de Educação Básica, incluindo referenciais teóricos da neurociência como embasamentos desses benefícios. Também se propõem as maneiras possíveis da inclusão da música nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ainda dentro da análise do tema proposto, o parecer orienta quanto ao número mínimo de professores de música para mantenedoras públicas e privadas: um professor licenciado para cada escola com mais de 300 alunos; e um professor licenciado para escolas com menos de 300 alunos, divididas por zoneamento (Rio Grande do Sul, 2011, p. 5). Para as Secretarias Municipais de Educação e as instituições formadoras de professores, o Parecer orienta:

> – nas equipes das Secretarias Municipais de Educação, um supervisor responsável pelo acompanhamento da inserção e desenvolvimento dos conteúdos de Música nos projetos pedagógicos das escolas.
>
> Além disso, as mantenedoras públicas e privadas atentarão para a falta de professores com formação específica em Música e/ou habilitação para o magistério de Música e envidarão esforços na implantação de políticas e programas destinados à preparação desses docentes (Rio Grande do Sul, 2011, p. 5).

Na conclusão, o Conselho orienta a inclusão obrigatória do ensino de música nas escolas do sistema educacional do Rio Grande do Sul. É importante ressaltar que o Parecer nº 1.098/2011, emitido pela Comissão de Ensino Fundamental do estado, foi elaborado dentro do prazo estabelecido pela Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008).

A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, alterou o § 6º da LDBEN (Brasil, 1996), substituindo a Lei nº 11.769/2008. Com essa mudança, o componente curricular Arte passou a englobar artes visuais, dança, música e teatro, sendo esses componentes inseridos na área de Linguagens e Códigos. A Lei estabeleceu um prazo de cinco anos para que as escolas se adaptassem a essa nova orientação (Brasil, 2016b).

Uma semana após a sanção da Lei nº 13.278/2016, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), apresentou a normatização para o ensino de música, com a Resolução nº 2, que "Define Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica" (Brasil, 2016a). Em seu Art. 1º, a Resolução traz:

> Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades (Brasil, 2016a).

No § 1º, a Resolução define que compete às escolas de Educação Básica a inclusão do ensino de música em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Além disso, essas instituições deverão adequar tempos e espaços para o ensino de música sem prejudicar as outras linguagens artísticas, assim como realizar atividades musicais para todos os estudantes, valorizando a participação de sua comunidade. Ademais, aponta para a formação em licenciatura em Música para o profissional que estiver à frente desse cargo (Brasil, 2016a, p. 1).

No § 2º, a Resolução define que compete às Secretarias de Educação as seguintes tarefas: i) identificar em seus quadros profissionais com vocação para colaborar com o ensino de música nas escolas, incluindo as atividades necessárias para o desenvolvimento profissional na área da Música; ii) promover cursos de formação continuada para os profissionais da Educação Básica; iii) apoiar a formação de uma segunda licenciatura (nesse caso, a de Música); iv) criar bancos de dados sobre as práticas do ensino de música e divulgá-las em mídias diversas; v) promover a elaboração e a publicação de materiais didáticos; vi) fomentar intercâmbios de experiências docentes (Brasil, 2016a, p. 1–2). Sobre a realização de concursos públicos, o planejamento arquitetônico das escolas e a criação de escolas de música, ainda no § 2º, a Resolução dispõe que é papel das Secretarias de Educação:

> VII – realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música;
>
> VIII – cuidar do planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de Música, inclusive condições acústicas, bem como do investimento necessário para a aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais;
>
> IX – viabilizar a criação de Escolas de Música ou instituições similares, que promovam a formação profissional em Música (Brasil, 2016a, p. 2).

No § 3º, a Resolução traz as competências das instituições formadoras de Ensino Superior e de Educação Profissional, tendo as seguintes demandas sob sua responsabilidade: i) a ampliação da oferta do curso de licenciatura em Música; ii) a oferta de uma segunda licenciatura em Música para profissionais da Educação Básica e para bacharéis; iii) a inclusão, nos currículos dos cursos de Pedagogia, do ensino de música com foco nos estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; iv) a implementação da oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e demais instituições de Educação; v) a oferta de cursos de formação continuada para profissionais com formação em Música e Pedagogia (Brasil, 2016a, p. 2).

Sobre estágios supervisionados e parcerias nacionais e internacionais, a Resolução define que é de responsabilidade das instituições de Ensino Superior:

> VI – orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica;
>
> VII – estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical (Brasil, 2016a, p. 2).

No § 4º, a Resolução define as competências do Ministério da Educação: i) apoio técnico e financeiro às escolas de Educação Básica públicas para a inserção do ensino de música; ii) estímulo à oferta dos cursos de licenciatura em Música, bem como formação inicial e continuada, com o intuito de formar professores de música na Educação Básica; iii) incentivo à realização de pesquisas sobre o ensino de música na Educação Básica. Além disso, estabelece mais duas atribuições:

> V – estabelecer parcerias interinstitucionais entre órgãos governamentais, multilaterais e da sociedade civil para desenvolver programas de formação de profissionais e projetos educativos musicais nas escolas de Educação Básica;
>
> VI – zelar pela presença de indicadores atinentes ao ensino de Música, seus recursos humanos, materiais, nos instrumentos censitários e de avaliação da Educação Básica (Brasil, 2016a, p. 2).

Aos Conselhos Nacionais de Educação, o § 5º define que é de sua responsabilidade:

> I – definir normas complementares a estas Diretrizes, em atendimento à necessária regulamentação local da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica;
>
> II – realizar acompanhamento dos Planos Estaduais, Distritais e Municipais de Educação quanto à avaliação da implementação das políticas públicas concernentes ao ensino de Música na Educação Básica (Brasil, 2016a, p. 2– 3).

Mesmo que tardia, oito anos após a sanção da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a) versa sobre a formação específica do professor para as aulas de música nas escolas, estando em conformidade com o que orienta o Plano Nacional de Educação (decênio 2011–2020), o qual especifica, na meta 15:

> Garantir um regime de colaboração entre a união, estados, distrito federal e os municípios que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam (Brasil, 2010, p. 88).

Essa exigência de formação específica para professores de música reforça a orientação emitida em 2011 ao Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, que determina a inclusão do ensino da música nas instituições de Educação Básica (Rio Grande do Sul, 2011).

Pelo fato de a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a) ter a finalidade de normatizar a Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), sendo esta substituída pela Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016b), criou-se uma dificuldade jurídica no entendimento em torno das leis educacionais, mais especificamente daquelas que discutem o tema da música na Educação Básica. Essa situação gerou um impasse sobre a validação ou não da Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a).

Porém, dentro da esfera da análise legislativa, existe o princípio da continuidade. Conforme os ensinamentos do jurista Flávio Tartuce[5], o princípio da continuidade da lei obedece aos preceitos fixados pela Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro, na forma do Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942 (Brasil, 1942b), sendo expressamente previsto nos § 1º e 2º do Art. 2º, *in verbis*:

> Art. 2º Não se destinando à vigência temporária, a lei terá vigor até que outra a modifique ou revogue.
>
> § 1º A lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior.
>
> § 2º A lei nova, que estabeleça disposições gerais ou especiais a par das já existentes, não revoga nem modifica a lei anterior (Brasil, 1942b).

Tartuce (2015, p. 32) afirma: “Desta forma, o princípio da continuidade das leis consiste na acepção de que, a lei posterior revoga a anterior quando expressamente o

[5] Doutor em Direito Civil pela USP, professor, parecerista, consultor jurídico, advogado, árbitro e autor de diversas obras jurídicas.

declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior". No âmbito das ciências jurídicas, a utilização do termo "princípio" não é despropositada: tem por significado englobar seus "fundamentos básicos", principalmente para o exercício da correta interpretação das leis. Nesse cenário, evidencia-se na prática a importância de esses fundamentos serem previstos na legislação, tal como fez o Art. 2º do Decreto-Lei nº 4.657/1942 (Brasil, 1942b).

Tendo em vista os pressupostos apresentados a respeito do princípio da continuidade, entende-se que a Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016b) não revogou expressamente o § 6º do Art. 26 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o qual havia sido incluído pela Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008). Pode-se entender que tão somente modificou a redação do parágrafo, como é possível observar na própria escrita da Lei nº 13.278/2016: "passa a vigorar com a seguinte redação" (Brasil, 2016b). Logo, não houve revogação expressa do dispositivo.

Também não se verifica a ocorrência de revogação tácita, tendo em vista que a Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016b) fez acréscimos ao § 6º do Art. 26 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), sendo que suas novas disposições estão em acordo com aquelas constantes na legislação anterior. A Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008) incluiu o ensino de música como conteúdo obrigatório, e a Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016b) acrescentou as artes visuais, a dança e o teatro como linguagens que, juntamente com a música, constituirão o ensino do componente curricular Arte, conforme o § 2º do Art. 26 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

É importante destacar que, de acordo com a Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), o conteúdo de música não era componente exclusivo do ensino de arte. A alteração legal apenas estabeleceu de forma expressa os outros elementos que iriam compor o ensino de arte: artes visuais, dança, teatro e música. Considerando que a nova redação do artigo supracitado não alterou o ensino da música, a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a), que define as "Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica", permanece válida.

Na ausência de uma Resolução que revogue expressamente ou modifique a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a), ela continua em vigor, e seu teor é compatível com as disposições estabelecidas pela Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016b), reforçando sua vigência. Vale ressaltar que a música é a única das linguagens do componente curricular Arte a ter uma normatização específica para sua inclusão nas escolas de Educação Básica, disposta pela Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a).

Em relação aos conteúdos a serem abordados nas aulas de música na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece, como a própria nomenclatura explicita, um direcionamento sobre o que deve ser trabalhado com os estudantes durante o seu percurso na Educação Básica (Brasil, 2017). Sobre o componente curricular Música, a BNCC traz que, entre as funções que as aulas de música devem propiciar aos estudantes, estão a ampliação de repertório e a produção de conhecimentos musicais através de percepção, experimentação, reprodução e criação de materiais sonoros diversos, dos mais

próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Além disso, a BNCC relata que as atividades de linguagens artísticas podem se inter-relacionar com outros componentes curriculares, gerando conhecimentos mais amplos na educação (Brasil, 2017).

Em síntese, a análise da legislação sobre o ensino de música no âmbito nacional permite concluir que a música deve estar presente nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino da Educação Básica, e seus conteúdos devem ser ministrados por professores licenciados em Música, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a). Essa exigência está alinhada com a meta 15 do Plano Nacional de Educação (decênio 2011–2020), que propõe um regime de colaboração e esforço entre estados e municípios para garantir que todos os professores atuem com formação específica nas áreas em que lecionam (Brasil, 2010). Além disso, é importante ressaltar que a música integra o componente curricular Arte, pertencente à área de conhecimento Linguagens e Códigos, conforme estabelecido pela Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016b). Os conteúdos básicos a serem ofertados aos estudantes estão definidos na Base Nacional Comum Curricular, cuja versão final foi publicada em 2017 (Brasil, 2017).

O que as Leis, os Pareceres, as Resoluções, as Orientações e a BNCC não explicitam é a quantidade de períodos/horas semanais de oferta do ensino de música, bem como a etapa da Educação Básica na qual essa oferta deve ocorrer. Assim, o não apontamento referente à carga horária dos componentes curriculares – neste caso específico, o de música – possibilita que cada rede de ensino ou escola possa evidenciar, a partir das suas realidades e de seu PPP, a importância que esse componente curricular tem na formação dos seus estudantes. Porém, pelos conteúdos que devem ser trabalhados com os estudantes, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), também deveria haver uma orientação sobre a presença do ensino de música em toda a Educação Básica, a fim de atingir aquilo que a própria BNCC aponta em sua base curricular no componente Música. Dessa forma, ao concluir o Ensino Médio, os estudantes levariam consigo os conteúdos e as vivências musicais desenvolvidos durante sua trajetória na escola, equiparando-os aos outros componentes curriculares já dispostos na grade curricular.

1.2 A PRESENÇA DAS AULAS DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na revisão histórica sobre os marcos regulatórios legislativos do ensino de música no Brasil, foi possível identificar que, por vezes, ele teve um papel de maior destaque. Já em outros momentos, sequer estava presente na formação dos estudantes. Após essa análise, surgiu a indagação de como isso ocorre na prática, ou seja, nas escolas. Até que ponto aquilo que está na legislação, no que se refere à educação musical, é levado em consideração na prática escolar?

Após o sancionamento da Lei nº 11.769/2008, as escolas de Educação Básica teriam um prazo de três anos para as adequações necessárias à inclusão da música como

conteúdo na grade curricular (Brasil, 2008). Com isso, as redes de ensino e as escolas teriam de planejar a implementação do componente curricular Música em suas instituições.

A ocupação dos espaços das aulas de música na Educação Básica tem sido uma questão tratada e pesquisada, mesmo antes da homologação da Lei nº 11.769/2008. Penna (2002) examinou a educação musical em escolas da Grande João Pessoa (PB) e constatou que o espaço para música era utilizado de forma ineficaz, afetando o alcance e a qualidade da experiência musical estudantil. Apesar do elevado número de professores formados em Educação Artística, segundo a autora, havia poucos especializados em música, o que demonstra uma falta de compromisso com a educação formal e se reflete na formação inadequada de docentes e na ausência de propostas pedagógicas adaptadas às necessidades escolares.

Pesquisas têm sido realizadas para investigar a realidade do ensino de música na Educação Básica. Wolffenbüttel (2010) analisou a esfera pública municipal de Porto Alegre/RS após a sanção da Lei nº 11.769/2008, averiguando a inserção do componente curricular Música e o Projeto Político Pedagógico das escolas em relação a essa disciplina. Posteriormente, Wolffenbüttel, em colaboração com Souto e Pimentel (2019), expandiu a investigação para a presença do ensino de música nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul. Além disso, outros autores têm se dedicado a pesquisar a música na Educação Básica de escolas públicas, considerando a organização dessas instituições nos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs) do estado.

Os COREDEs são fóruns de discussão criados a partir do ano de 1994 com o objetivo de promover políticas e ações de desenvolvimento regional. Atualmente, o Rio Grande do Sul está dividido em 28 regiões. A partir de pesquisas realizadas nos COREDEs (Ertel; Wolffenbüttel, 2013; Wolffenbüttel; Ertel, 2014; Flach; Wolffenbüttel, 2013; Wolffenbüttel; Silva, 2014), foi possível identificar as estratégias – ou a ausência delas – nas Secretarias de Educação dos municípios e do estado para a implementação da Lei 11.769/2008. Porém, nota-se que, mesmo em várias investigações sobre o tema, não foram encontrados registros de pesquisas e levantamentos sobre a inserção da música no currículo das escolas particulares, nesse caso, na cidade de Porto Alegre.

Em contatos realizados com o SINEPE/RS, foi possível constatar a ausência de dados sistematizados da situação da educação musical nas escolas de Educação Básica da rede particular, a partir da lei sancionada em 2008. Abriu-se, assim, um campo possível para a pesquisa nessa área.

Nesse sentido, destacaram-se os seguintes questionamentos: a música está inserida na proposta curricular das escolas de ensino privado de Porto Alegre? Caso esteja, como ela se apresenta? A partir dessas questões norteadoras, outras perguntas desdobraram-se. Apresentaremos a natureza delas na metodologia deste livro.

Até o ano de 2021, Porto Alegre oferecia cursos de licenciatura em Música por meio de duas instituições de ensino superior: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS) e o Centro Universitário Metodista do Sul Instituto Porto Alegre (IPA), embora este último tenha encerrado suas atividades nesse mesmo ano. Em 2023, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) também passou a disponibilizar a licenciatura em Música, além de programas nas demais artes, como Artes Visuais, Dança e Teatro.

Partindo do princípio de que as escolas particulares são dirigidas pelas mesmas políticas públicas de âmbito nacional, estadual e municipal, entender o componente curricular Música no ensino privado se torna importante para uma compreensão ampla da situação real da educação musical na cidade de Porto Alegre. Com isso, torna-se possível apontar novas hipóteses e/ou soluções, se assim for, para esse componente curricular do Ensino Básico.

> Conhecer a realidade de um município, no que diz respeito à implementação da Lei 11.769/08, é importante para que as mudanças positivas ou não possam ser avaliadas e divulgadas a fim de que as ações, tanto governamentais, quanto individuais, estejam caminhando para o mesmo destino que é a democratização do ensino de Música, ou, em outras palavras, a Música para todos (Filipak, 2013, p. 1906).

Entende-se que o estudo pode contribuir com a educação musical, na medida em que os espaços escolares das instituições particulares são importantes para o desenvolvimento do ensino de música. É necessário analisar como tem sido realizada a inserção desse componente curricular, a fim de ampliar a compreensão acerca da própria área pedagógico-musical. Nesse sentido, é fundamental o entendimento dessa inserção e, caso ela exista, como tem sido o seu desenvolvimento.

O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL: MAPEAMENTO E ANÁLISE DE ESTUDOS RECENTES

A busca por publicações que evidenciassem coletas de dados e análises relacionadas ao tema sobre a realidade do ensino de música em municípios e estados brasileiros na Educação Básica foi realizada nos Anais nacionais e regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a partir do ano de 2013 até o ano de 2019. Nesse levantamento, foram encontrados 21 artigos sobre esse tema. Também foi encontrado um artigo sobre mesmo assunto na *International Society for Music Education* (ISME), no ano de 2017, quando o congresso foi realizado no Brasil. Entre os artigos, as palavras-chave mais citadas foram as seguintes: Lei Federal nº 11.769/2008; ensino de música escolar; ensino de música na Educação Básica; e, como variação desta última, ensino de música e Educação Básica. A escolha dos anais da ABEM se deu por sua relevância no que tange à divulgação de pesquisas sobre a educação musical no Brasil. Além disso, essa é a instituição que congrega os profissionais da área.

Para este estudo, não foram realizadas buscas por palavra-chave, mas sim uma varredura ano a ano nas publicações no site da ABEM para um detalhamento fidedigno das produções sobre o tema. A escolha pelo levantamento a partir do ano de 2013 se deu em função da verificação de que, naquele ano, especificamente, houve um maior número de publicações referentes a pesquisas com levantamentos das realidades do ensino de música em diversas cidades e estados do Brasil. Por fim, a leitura e o resumo das investigações foram conduzidos para um aprofundamento daquilo que foi pesquisado sobre o assunto para a revisão de literatura.

Após as leituras dos 21 artigos, foi possível determinar uma aproximação entre eles por temáticas afins. A investigação da presença do ensino de música e de como ele se apresenta na Educação Básica foi o tema predominante. Outra constatação relevante é o fato de a maioria das investigações descritas nas publicações do período pesquisado estarem localizadas na região sul do Brasil. Discorreremos a seguir sobre os estudos selecionados, seguindo a lógica de aproximação de temas; ao fim, as informações são apresentadas em um quadro organizacional.

Os pesquisadores Náder *et al.* (2013), a partir do grupo de pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, perceberam a necessidade de mapear e caracterizar a realidade do ensino de música das escolas municipais de Ensino Fundamental II, na cidade de Mossoró/RN. Os dados foram levantados a partir de questionários respondidos pelos professores que atuavam nas aulas de arte.

Já Ertel e Wolffenbüttel (2013) e Wolffenbüttel e Ertel (2014) apresentaram em seus artigos resultados da investigação sobre a presença da educação musical em escolas públicas de Educação Básica do Rio Grande do Sul. Das 28 Coordenadorias

Regionais de Educação existentes, participaram da pesquisa 22 delas, o que resultou em uma amostragem de 73,33% da população. A pesquisa foi concebida em duas etapas. A primeira se deu por abordagem quantitativa utilizando o método *survey* interseccional de grande porte. Os dados foram coletados por meio de um questionário autoadministrado, sendo possível mapear as atividades musicais desenvolvidas no estado do Rio Grande do Sul. Na segunda etapa, foi utilizada a abordagem qualitativa, apoiando-se no método de estudos multicasos, englobando três escolas estaduais do RS, com coleta de entrevistas semiestruturadas.

Ainda no ano de 2013, Flach e Wolffenbüttel (2013) apresentaram dados de uma etapa inicial de pesquisa que tratava do desdobramento da Lei Federal nº 11.769/2008 sobre o ensino de música nas escolas municipais do Rio Grande do Sul. Foram enviados questionários para todas as Secretarias Municipais do estado, questionando sobre a inserção da música nas escolas de suas redes de ensino. A abordagem foi quantitativa, com o método *survey* interseccional de grande porte e a aplicação de questionários autoadministrados para a coleta de dados.

Já em 2014, Wolffenbüttel e Silva (2014) investigaram o ensino de música nas escolas da rede pública municipal que integram o COREDE Litoral do Rio Grande do Sul. A partir de questionamentos enviados às Secretarias de Educação dessa região, no que diz respeito a ações, atividades e movimentos que vinham sendo realizados para a inserção da música nas escolas de suas redes de ensino, o trabalho buscou trazer à luz essa realidade. A pesquisa configurou-se metodologicamente por um *survey* interseccional de grande porte e uma abordagem quantitativa, por meio de questionários autoadministrados, enviados por e-mail às Secretarias de Educação de cada município. Com as análises realizadas, constatou-se que a região-alvo ainda se encontrava em processo de implementação da música nas escolas – não diferindo da realidade brasileira geral.

Souto, Wolffenbüttel e Pimentel (2029) apresentaram a pesquisa em andamento sobre a inserção da música nas escolas públicas municipais de Canoas/RS. A pesquisa aponta que, desde 2014, há concursos públicos para a contratação de professores de música. Naquele momento, cinco profissionais compunham o quadro do município. A metodologia utilizada foi qualitativa com método de pesquisa-ação. A primeira etapa consistiu na coleta de dados para a identificação das escolas que contam com o componente curricular Música como disciplina obrigatória. A segunda etapa correspondeu a uma elaboração de proposta autossustentável de educação musical.

Abreu (2013), em seu artigo, relata seu projeto de pesquisa em fase inicial, com o objetivo de investigar a educação musical que vinha sendo construída no Distrito Federal/DF. Os pesquisados seriam professores, gestores, setores pedagógicos e administrativos que compõem a rede de ensino das escolas e que quisessem participar do projeto de pesquisa. A autora propôs como caminho metodológico a pesquisa em abordagem (auto) biográfica.

Os autores Westermann *et al*. (2013) trouxeram em seu artigo uma pesquisa preliminar sobre o mapeamento do ensino de música na cidade de Feira de Santana/BA, dentro da disciplina do Estágio Supervisionado I, do curso de licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana. No primeiro momento, os dados foram levantados nas escolas estaduais do município. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas. Até a publicação do artigo, os dados eram preliminares e ainda inconsistentes, porém pretendia-se estender o estudo às escolas municipais e particulares da cidade para que houvesse uma visão ampla da realidade sobre a educação musical nas escolas de Educação Básica.

Santos (2013) relatou como a música estava inserida nas escolas da Rede Municipal de Barueri/SP, por meio de um estudo qualitativo com sete professores de música, todos efetivos da rede, os quais atuavam em escolas de período integral do Ensino Fundamental II. O pesquisador utilizou como referencial teórico a abordagem sociocultural da educação musical sob a perspectiva do *Paradigma da Complexidade*, segundo Edgar Morin, e as análises e interpretações com o conceito de *Imaginário*, de Michel Maffesoli. As técnicas de investigação foram exames de documentos, entrevistas semiestruturadas com os professores e observações de suas atuações em aulas curriculares de música e nos projetos escolares. O texto não trouxe dados de pesquisa para a análise, e sim a descrição do campo empírico.

Ainda no mesmo ano, Brito e Schroeder (2013) evidenciaram em seu artigo resultados parciais da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. O estudo teve como objetivo mapear o ensino de música nos sistemas municipais de educação da microrregião de Blumenau e analisar os sentidos atribuídos por gestores públicos da Secretaria de Educação do município sobre o ensino de música na Educação Básica. Os procedimentos metodológicos de abordagem utilizados foram qualitativos e quantitativos.

Filipak (2013) trouxe em sua publicação um projeto de pesquisa em fase inicial, com o objetivo de analisar a situação do ensino de música nas escolas públicas estaduais da cidade de Palmeira, no estado do Paraná. Através da metodologia *survey* com questionários semiestruturados e entrevistas para coleta de dados, o projeto de pesquisa teve o objetivo de analisar o cenário a partir da implementação da Lei nº 11.769/2008.

Ahmad e Bellochio (2013), em seu artigo, buscaram discutir os processos de implementação da Lei nº 11.769/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino de música para o contexto das escolas de Educação Básica, sendo dividida em duas partes. Na primeira parte, são apontados os dados referentes a uma pesquisa realizada em 2011 sobre essa mobilização na rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria. A segunda parte trata de uma pesquisa iniciada em 2013, no contexto do Parecer Estadual nº 1.098/2011, do Rio Grande do Sul, com o enfoque de ação da pesquisa em uma escola de Educação Básica da rede estadual de Santa Maria.

Já Rocha e Carvalho (2014) trouxeram as perspectivas de um licenciando em Música, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que buscava refletir sobre o ensino de música na rede municipal de Natal/RN em relação à implementação da Lei nº 11.769/2008. Através de observações e de levantamentos apontados no artigo, o estudo expôs a intenção de descrever um olhar do futuro da educação musical de um professor de música e a importância da pesquisa no processo de formação de um licenciando. O autor divide sua experiência vivida a partir de um concurso público do ano de 2010, cujo edital abria vagas para um perfil polivalente em artes. Após ampla discussão com a Secretaria Municipal de Educação, com base na Lei nº 11.769/2008, tal edital foi suspenso e reformulado, abrangendo nessa nova fase a vaga específica para professor de música.

Carmelo (2014) trouxe a situação da música no contexto da proposta da Secretaria de Educação de Maringá para a rede de escolas de seu município. Foi realizada uma abordagem sobre a concepção e a reflexão curricular do ensino de música. Além disso, foi trazida a forma como ocorre o contato dos estudantes com essa disciplina nas escolas. Uma pesquisa qualitativa com uma entrevista semiestruturada foi realizada com a assessora de arte do município, bem como a análise do documento municipal *Currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*.

Brito (2014) apresentou um resultado parcial de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. O trabalho apresenta um mapeamento do ensino de música nas escolas municipais da microrregião de Blumenau e analisa as compreensões das Secretarias Municipais de Educação, juntamente com seus gestores, sobre o ensino de música na Educação Básica. Foi realizada uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, tendo como base a Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994).

Marques, Castro e Lustosa (2016) realizaram uma análise sobre a (re)inserção da música no currículo escolar da Educação Básica, discutindo a sua contribuição para a formação de professores e estudantes, bem como a importância cultural da música no currículo escolar e as possibilidades da sua incorporação no contexto da formação humana nas escolas públicas. Os aspectos metodológicos da pesquisa foram guiados à luz da abordagem de História de Vidas em Formação em escolas públicas regulares de Fortaleza/CE, no ano de 2016.

Carmo *et al.* (2018) apresentaram os resultados iniciais de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as principais concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores da disciplina de artes, especificamente aqueles com formação em licenciatura em Música, na rede municipal de ensino de Montes Claros/MG. A pesquisa foi estruturada em duas etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma coleta de dados dividida em dois momentos: inicialmente, foram conduzidas pesquisas documentais nos âmbitos federal, estadual e municipal de Montes Claros; em seguida, foi realizada uma pesquisa

de campo. A segunda etapa da pesquisa foi dividida em duas abordagens: a primeira, de natureza quantitativa, buscou identificar o número de professores com formação em licenciatura em Música; a segunda, de caráter qualitativo, envolveu uma pesquisa de campo para coletar dados e observar as aulas, com o intuito de verificar as concepções pedagógicas dos professores na prática da educação musical.

Sena e Amaral (2019) trouxeram os números de uma investigação em andamento junto à rede estadual de Macapá/AP. A pesquisa teve como objetivo geral mapear a presença da música nas escolas públicas da cidade e como objetivo específico investigar o número de professores de artes efetivos no quadro de professores na Secretaria Estadual de Educação. Ademais, buscou identificar o número de profissionais com formação específica em Música dentro do conjunto total dos professores de arte. O método escolhido foi o *survey,* através de questionário, como relatam as autoras.

Outros temas similares em relação à presença da música na Educação Básica também foram localizados na triagem realizada. Arroyo (2013) apresenta uma análise inicial de uma investigação iniciada em 2011, com término previsto para final de 2013. A análise teve como base o Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), com o objetivo de compreender as políticas de educação e o currículo implementado na última década, voltado para a música e a educação. Foram considerados os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a partir de uma investigação qualitativa com análise de conteúdo de documentos físicos e digitais produzidos entre 2007 e 2013.

Já Vasconcelos e Schambeck (2014) apresentaram um artigo de revisão de literatura e o recorte de uma pesquisa em desenvolvimento em âmbito nacional entre os estados de Santa Catarina e Minas Gerais, na realização de um levantamento sobre a implementação da Lei nº 11.769/2008 nesses estados. O texto apresenta um estudo referente às publicações na revista e nos anais da ABEM, entre os anos de 2008 e 2013, com o intuito de compreender como os pesquisadores têm abordado a implementação dessa lei.

Cotrim (2017) apresenta os resultados de sua pesquisa de mestrado com o objetivo geral de analisar o processo de implementação da Lei nº 11.769/2008 nas Secretarias Municipais de Educação de Guanambi/BA. Os objetivos específicos foram os seguintes: examinar os sentidos atribuídos pelas Secretarias à lei citada; analisar políticas, programas, projetos e ações elaboradas em direção à implementação e à avaliação dos seus impactos; e identificar os sujeitos envolvidos nesse processo. O método escolhido foi o caso incorporado, cujas subunidades de análise foram as Secretarias Municipais de Educação da microrregião de Guanambi. As técnicas de coletas de dados foram entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental.

Após esse levantamento e a respectiva leitura dos artigos, os dados foram catalogados por ordem cronológica de publicação, recebendo a numeração de 1 a 21, assim como a inclusão de autores, título, assunto, natureza, ano, palavras-chave e revista. A seguir, o Quadro 1 apresenta a catalogação do levantamento.

Quadro 1 – Catalogação dos artigos encontrados em ordem cronológica

Nº	Autor(es)	Título	Natureza	Ano	Palavras-Chave	Revista
1	Náder; Ribeiro; Alves; Araújo	A caracterização do ensino da Música nas escolas de Mossoró/ RN: uma análise inicial	Artigo	2013	Ensino de música; Educação Básica; formação de professores de arte	Anais ABEM 2013
2	Ertel; Wolffenbüttel	A educação musical nas escolas do Rio Grande do Sul: uma investigação em Escolas Públicas de Educação Básica	Artigo	2013	Ensino de música na Educação Básica; rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul; Lei nº 11.769/2008	Anais ABEM 2013
3	Flach; Wolffenbüttel	A obrigatoriedade do Ensino de Música nas escolas: uma investigação sobre os desdobramentos da Lei nº 11.769/2008 em Secretarias Municipais de Educação do Rio Grande do Sul	Artigo	2013	Ensino de música escolar; escolas públicas; Lei Federal nº 11.769/2008; políticas públicas	Anais ABEM 2013
4	Abreu	Construção da Educação Musical Escolar no Distrito Federal	Artigo	2013	Pesquisa em educação musical escolar; concepções epistemológicas; (auto)biografia de professores de música	Anais ABEM 2013
5	Westermann Oliveira; Lopes; Oliveira; Araújo; Nascimento; Silva; Bandeira; Maia; Pereira; Câmara	Ensino de Música na cidade de Feira de Santana/BA: levantamento inicial nas escolas da Rede Estadual	Artigo	2013	Música na Educação Básica; mapeamento de ensino de música; Estágio Supervisionado	Anais ABEM 2013
6	Santos	Música no contexto das escolas públicas municipais de Barueri, SP: campo empírico de pesquisa em andamento	Artigo	2013	Imaginário; professores de música; escolas públicas de Barueri	Anais ABEM 2013
7	Brito; Schroeder	O Ensino de Música na Educação Básica: um mapeamento da microrregião de Blumenau	Artigo	2013	Ensino de música; Educação Básica; microrregião de Blumenau	Anais ABEM 2013
8	Filipak	Os rumos da implementação da Lei nº 11.769/08 no Estado do Paraná: um estudo de levantamento de dados no município de Palmeira	Artigo	2013	Educação musical; Lei nº 11.769/08; Educação Básica	Anais ABEM 2013

Nº	Autor(es)	Título	Natureza	Ano	Palavras-Chave	Revista
9	Arroyo	Políticas Educacionais e Música nas escolas públicas de São Paulo (2007–2013): uma análise com base no Ciclo de Políticas de Ball e Bowe	Artigo	2013	Música; política educacional; São Paulo	Anais ABEM 2013
10	Ahmad; Bellochio	Processos de implementação da Lei nº 11.769/2008: um estudo nas Redes Municipais e Estaduais de Ensino na cidade de Santa Maria/RS	Artigo	2013	Lei nº 11.769/2008; música; rede municipal e estadual de ensino	Anais ABEM 2013
11	Rocha; Carvalho	Um olhar reflexivo acerca do ensino de Música na rede municipal de Natal/RN: perspectivas de um licenciando em Música	Artigo	2014	Pesquisa em música; educação musical; reflexão discente	Encontro Regional da ABEM Nordeste
12	Vasconcelos; Schambeck	A Música como conteúdo obrigatório: um estudo sobre a repercussão da Lei nº 11.769 no estado de Santa Catarina	Artigo	2014	Lei nº 11.769/2008; música na escola; políticas educacionais	Encontro Regional da ABEM Sul
13	Carmelo	O ensino de Música na Rede Municipal de Educação de Maringá: o currículo e a assessoria de Arte	Artigo	2014	Música na escola; música no currículo; Secretaria de Educação	Encontro Regional da ABEM Sul
14	Wolffenbüttel; Ertel	A Música nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul	Artigo	2014	Música na escola; rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul; Lei nº 11.769/2008	Encontro Regional da ABEM Sul
15	Wolffenbüttel; Silva	O Ensino de Música no Litoral do Rio Grande do Sul: uma pesquisa sobre Educação Musical em Escolas Públicas Municipais	Artigo	2014	Música na Educação Básica; Corede Litoral, RS; políticas públicas	Encontro Regional da ABEM Sul
16	Brito	O mapa do Ensino de Música nas Secretarias Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau	Artigo	2014	Ensino de música; Educação Básica; microrregião de Blumenau	Encontro Regional da ABEM Sul
17	Marques; Castro; Lustosa	Ensino de Música nas escolas públicas de Fortaleza: entre a lei e a realidade	Artigo	2016	Currículo escolar; educação musical; formação de professores	Encontro Regional da ABEM Nordeste

Nº	Autor(es)	Título	Natureza	Ano	Palavras-Chave	Revista
18	Cotrim	O processo de implementação da Lei nº 11.769/2008 na microrregião de Guanambi, Bahia, Brasil	Artigo	2017	Implementação da Lei nº 11.769/08; Secretarias Municipais de Educação; microrregião de Guanambi/BA	Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME
19	Carmo; Rodrigues; Rocha; Santana; Sarmento; Silva; Gonçalves	O ensino de Artes nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Montes Claros/MG: um levantamento acerca da presença/ausência do educador musical	Artigo	2018	Ensino de artes; Educação Básica; educador musical	Encontro Regional da ABEM Nordeste
20	Souto; Wolffenbüttel; Pimentel	Políticas Públicas em Educação Musical: uma pesquisa-ação sobre a implementação da Música em escolas de Canoas/RS	Artigo	2019	Projeto sociocomunitário; educação musical; políticas educacionais	XXIV Congresso da ABEM
21	Sena; Amaral	Educação musical na escola básica: uma investigação junto a rede estadual de Macapá	Artigo	2019	Música nas escolas de Educação Básica; Anos Finais; Macapá	XXIV Congresso da ABEM

Após a catalogação das publicações e a escrita das sínteses de cada uma, foi possível evidenciar que, entre os anos de 2013 e 2019, nos Congressos Nacionais e Regionais da ABEM e no da ISME (em 2017), não houve pesquisas sobre a presença ou não da música como componente curricular nas escolas do ensino privado. Não pretendemos aqui afirmar que não foram realizadas pesquisas sobre esse tema, uma vez que, para comprovar tal alegação, seria necessário um amplo levantamento de publicações em congressos, periódicos e revistas de todo o país. No entanto, é intrigante observar a escassez de publicações sobre a presença da música em escolas particulares em encontros acadêmicos, considerando que é uma prática comum a divulgação de projetos de pesquisa, em fase inicial ou de conclusão, nesses eventos. A ausência de trabalhos abordando essa temática em congressos que reúnem a comunidade científica da área chama a atenção e suscita questionamentos sobre as razões dessa lacuna na produção acadêmica.

Por fim, após o levantamento de publicações para a revisão de literatura, apresentaremos no próximo capítulo a escolha do referencial teórico, justificando-a e explicando suas concepções.

BASES TEÓRICAS PARA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

Como referencial teórico, nossa proposta é no sentido de um diálogo híbrido entre a adaptação metateórica da pedagogia da música no espectro da ciência proposta por Rudolf-Dieter Kraemer (Kraemer, 2000), e a Abordagem dos Ciclos de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), sob a ótica da Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a).

Em seu artigo sobre a relação das dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical, Kraemer (2000) explora e propõe diversos conceitos. O principal deles é a diferenciação entre a pedagogia da música (*Musikpädagogik*) e a educação musical (*Musikerziehung)*. A pedagogia da música seria a relação dada entre as pessoas e a música, a forma como ocorrem a apropriação e a transmissão de conhecimentos, relacionando-a com a área das Ciências Humanas, como filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história e outros. Sob esse prisma, Kraemer amplia a questão pedagógico-musical para além dos aspectos teóricos de ensino, aproximando-a e entrelaçando-a com outras visões e reflexões também de formas investigativas. Já a educação musical refere-se ao campo de trabalho da pedagogia da música, tanto nas esferas escolares quanto não escolares, ou seja, a arte prática da teoria da pedagogia da música de apropriação e transmissão desses conhecimentos.

Ainda sobre a pedagogia da música proposta por Kraemer, o autor apresenta em suas reflexões as tarefas da teoria científica vinculadas à ciência do pensar pedagógico em música:

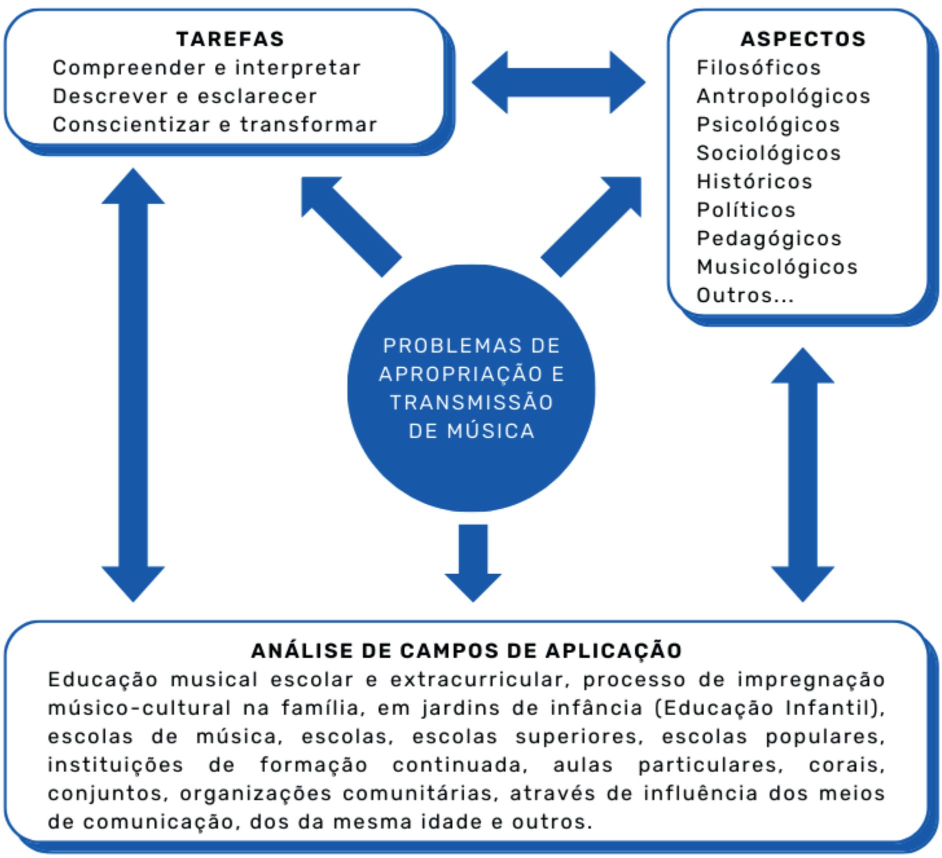
> A tarefa da teoria científica é descrever e verificar as premissas, condições, metas, conceitos, discursos, métodos e resultados da produção de conhecimento, assim como acionar a prática da pesquisa e a elaboração de teorias. Como toda a ciência, a pedagogia da Música deve refletir sobre suas possibilidades e limites, tarefas especiais e estruturas no conjunto das ciências (Kraemer, 2000, p. 53).

Kraemer (2000) propõe uma adaptação metateórica da pedagogia da música no espectro da ciência apresentada como modelo estrutural pedagógico-musical. Nesse modelo são definidas três estruturas: tarefas, aspectos e análise de campo de aplicação.

Em relação às tarefas, Kraemer (2000) expõe a importância de compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar. Essas tarefas podem ser vistas pelos aspectos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, políticos, pedagógicos, musicológicos e outros. A partir disso, as tarefas e os aspectos podem ser analisados dentro de um campo de aplicação, como educação musical escolar e extracurricular, Educação Infantil, escolas de música, Ensino Superior, aulas particulares, corais, conjuntos instrumentais, organizações comunitárias, meios de comunicação e outros.

Essas três estruturas citadas dentro do modelo proposto por Kraemer (2000) – tarefas, aspectos e análise de campo de aplicação – circundam a mesma questão norteadora: os problemas de apropriação e transmissão de música. A partir disso, apresentamos uma livre interpretação do modelo estrutural proposto por Kramer através do organograma ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Organograma do modelo estrutural proposto por Kraemer



Com esse modelo, Kraemer fornece a possibilidade de uma proposta de método de pesquisa pedagógico-musical com a amplitude de diferentes ideias. A partir do entendimento da tarefa a ser realizada, do aspecto a ser observado e da análise de campo de aplicação, é possível ter, de forma objetiva, as ideias principais da pesquisa, não deixando também de relacioná-las a outros referenciais teóricos. Dessa forma, pode-se dialogar de forma rizomática entre conceitos. No Quadro 2, apresentamos um exemplo da aplicabilidade do modelo proposto por Kraemer.

Quadro 2 – Exemplo prático do modelo estrutural proposto por Kraemer

Tarefas	Aspectos	Análise de campos de aplicação
Descrever e esclarecer	Antropológicos	Os processos de impregnação músico-cultural na família

Fonte: adaptado de Kraemer (2000).

A partir do exemplo citado, tendo como cerne a questão dos problemas de apropriação e transmissão de música, a tarefa seria descrever e esclarecer os aspectos antropológicos sobre os processos de impregnação músico-cultural na família.

Partindo de Kraemer (2000), a tarefa desta pesquisa é compreender e interpretar os aspectos políticos e pedagógicos da implementação da Lei nº 11.769/2008, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a). Nesse sentido, temos por base a análise do campo da educação musical escolar no ensino privado de Porto Alegre. Somamos a esse referencial a Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), utilizando o contexto do texto político e o contexto da prática.

O conceito da Abordagem do Ciclo de Políticas, em sua proposta inicial, apresenta três facetas distintas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A política proposta, como o próprio nome sugere, refere-se à apresentação das intenções e dos objetivos que serão propostos, levando em consideração não apenas as diretrizes governamentais, mas também a contribuição de outros atores relevantes no espaço político, como departamentos educacionais, escolas e autoridades reconhecidas no assunto. Essa etapa envolve a escuta e a incorporação de diferentes perspectivas para a formulação da proposta.

A segunda faceta, denominada política de fato, diz respeito à concepção legislativa do processo anterior. Nessa arena, os textos legais são elaborados com base em discussões e acordos estabelecidos na fase da política proposta, constituindo a base inicial para a transformação da política em lei, a fim de que possa ser colocada em prática.

Por fim, a política em uso representa a etapa da ação prática, na qual os atores envolvidos nesse contexto específico implementam e vivenciam a política estabelecida. É nessa faceta que a política se materializa e ganha vida por meio das ações e interações dos indivíduos que atuam diretamente no campo em questão (Mainardes, 2006).

Porém, após a apresentação desses conceitos, os autores que a propuseram "romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas" (Mainardes, 2006, p. 49). Para os pensadores, existem inúmeras variáveis que pressupõem as intenções e as disputas dentro de um processo político. Dessa forma, em 1992, foi apresentada uma proposta de modelo aprimorado do ciclo de políticas, no livro *Reforming education and changing schools* (Bowe; Ball; Gold, 1992). Nessa obra, os autores propõem que se

rejeitem modelos políticos educacionais os quais não consideram o todo do processo, desde a formulação até a implementação das leis, pois separar essas fases é não perceber as disputas e os embates políticos que ocorrem durante o processo (Mainardes, 2006).

No mesmo livro de 1992, os autores analisam como os profissionais da educação podem estar inseridos nos processos de concepção e aplicação das políticas educacionais. Eles propõem dois estilos de textos considerados por Roland Barthes: o texto prescritivo (*readerly*) e o texto "escrevível" (*writerly*) (Mainardes, 2006). No texto prescritivo, os profissionais atuam mais como receptores das informações comunicadas, enquanto no "escrevível" são convidados a assumir um papel na concepção do texto, participando como coautores desde a origem. As duas formas podem se manifestar de maneiras distintas, dependendo dos contextos e da elaboração.

Na prática, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) exemplifica esses textos, pois houve campanhas para que profissionais da educação colaborassem na sua construção. No entanto, não se sabe ao certo o que de fato foi concebido pela classe dos profissionais da educação na elaboração desse documento que direciona os conteúdos a serem lecionados na Educação Básica do Brasil.

A partir dessas reflexões e de novos apontamentos a respeito da Abordagem do Ciclo de Políticas, Bowe, Ball e Gold (1992) propuseram uma ressignificação dos ciclos categorizados em contextos. São eles: o contexto da influência, o contexto da produção do texto político e o contexto da prática.

O primeiro contexto é o da influência. Trata-se do campo da concepção, da gênese ideológica da proposição em que interesses e finalidades da educação serão definidos. Tramitam nessa arena, partidos políticos, comissões, grupos representativos, influências internas, externas, nacionais e internacionais, o mercado, além do apoio ou não da mídia e da opinião pública etc. A partir dessa interação das influências citadas, o segundo contexto se torna parte do processo: o contexto da produção do texto político.

Os textos políticos são a própria política escrita, os quais também podem assumir várias formas: "textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios" (Mainardes, 2006, p. 52).

A contradição que pode ocorrer no contexto da produção do texto político trazido pelo autor pode ser evidenciada no veto presidencial do Art. 2º da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), ao tratar da obrigatoriedade da formação específica do professor de música. Como mencionado anteriormente, esse veto presidencial contrapõe a própria LDBEN, que exige a formação plena em licenciatura para atuar na Educação Básica, como consta no seu Art. 62 (Brasil, 1996), sendo esse posicionamento revisto e orientado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a). A Resolução mencionada, que estabelece as "Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica",

busca trazer coerência e clareza aos textos políticos relacionados a esse tema (Brasil, 2016a). Seu objetivo principal, conforme destacado no Art. 1º, é fornecer orientações para diversas instituições envolvidas no ensino de música, como escolas, Secretarias de Educação, instituições formadoras de profissionais e docentes de música, Ministério da Educação e Conselhos de Educação. Essas orientações visam auxiliar na implementação efetiva do ensino de música nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidade com o que foi estabelecido pela Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2016a).

A Resolução estabelece que as escolas de Educação Básica devem incluir o ensino de música em seus Projetos Políticos Pedagógicos, adaptar tempos e espaços para esse ensino sem prejudicar outras linguagens artísticas, e promover atividades musicais para todos os estudantes, valorizando a participação da comunidade escolar (Brasil, 2016a). Em relação ao profissional responsável pelas aulas de música e aos projetos escolares, o documento afirma que é papel da escola:

> IV – organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;
>
> V – promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;
>
> VI – estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à Música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;
>
> VII – desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula (Brasil, 2016a, p. 1).

Este estudo tem por finalidade buscar compreender o ensino de música nas escolas do ensino privado de Porto Alegre. Dessa forma, a utilização da primeira parte da Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a), sobre o papel das escolas na implementação da legislação referente ao ensino de música, dialoga com a proposta apresentada por Kraemer, em sua adaptação metateórica da pedagogia da música no espectro da ciência (Kraemer, 2000). Do mesmo modo, aproxima-se do contexto do texto político exposto por Bowe, Ball e Gold (1992). Porém, os contextos políticos não têm seu fim na sanção legislativa, já que suas consequências estão no contexto da prática.

O contexto da prática é onde a política será interpretada *in loco*. Ela não é somente implementada, mas interpretada ou até mesmo recriada de acordo com as pessoas que as executam. O discurso e seus enunciados são repletos de naturezas dinâmicas, tendo relação direta com o locutor – nesse contexto, a política é promovida através das interações humanas. No caso da educação, os professores, as coordenações e as equipes diretivas exercem "um papel no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas" (Mainardes, 2006, p. 53). Assim, o

entendimento de política como texto e da política como discurso se faz pertinente: a política como discurso delimita, impõe condições; a política como texto destaca o controle que está em posse do leitor, o controle interpretativo.

Apesar de este estudo não utilizar os demais contextos posteriormente propostos por Ball (1994), é importante o seu entendimento na íntegra, por possibilitar outras abordagens que não foram aplicadas. Assim, apresentamos os demais contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas para que se possa ter o entendimento dessa proposta na sua integralidade.

Dois anos após a proposta da Abordagem do Ciclo de Políticas, em seu livro intitulado *Education reform: a critical and post-structural approach,* Ball (1994) "expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política" (1994 *apud* Mainardes, 2006, p. 54).

O contexto dos efeitos pressupõe que as políticas produzem efeitos, e não resultados. Por esse prisma, deveriam ser analisadas pelos seus impactos. Em termos dos efeitos gerados, Ball apresenta subcategorias do contexto dos efeitos: os gerais e os específicos. Wolffenbüttel e Ertel (2014), ao analisar a inserção do ensino de música nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, investigaram os efeitos gerais políticos sobre a ótica de Ball. Sobre isso, as autoras afirmam:

> [...] os efeitos gerais de uma política apresentam-se quando aspectos específicos de mudança e conjuntos de respostas – que, por sua vez, se apresentam no contexto da prática – são agrupados e analisados. Os efeitos gerais das políticas são, por vezes, negligenciados em estudos mais particularizados em relação às mudanças ou aos textos políticos como determinantes do impacto na prática (Wolffenbüttel; Ertel, 2014, p. 81).

Sendo assim, os efeitos gerais são consequências de efeitos específicos que, se analisados em conjunto, permitirão uma análise ampla. Ball ainda apresenta os efeitos de primeira ordem e os de segunda ordem. Os de primeira ordem englobam a mudança na prática, nas estruturas, no sistema como um todo; os de segunda ordem são os impactos sociais e os de justiça, assim como o de acesso gerado a partir dessas mudanças.

O último contexto, a estratégia política, seriam as ações estratégicas necessárias para lidar com as desigualdades geradas pela política estudada. Por exemplo: "todas as escolas deveriam ter um professor licenciado em Música". Quais atividades políticas seriam necessárias para isso ocorrer? Quais as estratégias?

Dessa forma, ao analisar as propostas da Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e de Ball (1994), divulgadas por Mainardes (2006), agrupando os contextos expostos, somam-se cinco: contexto da influência, contexto do texto político, contexto da prática, contexto dos efeitos e contexto da estratégia política.

O entendimento da Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), com a possibilidade de relacioná-la com a proposta metateórica de Kraemer

(2000), junto ao entendimento da legislação sobre o ensino de música nas escolas do Brasil (2016a) nos dias atuais, permite a análise sobre o que tem sido realmente evidenciado na prática a partir do texto político. Com isso, apontamos reflexões sobre a implementação do ensino de música na prática das escolas do ensino privado de Porto Alegre.

No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia, identificando cada uma das etapas e seus respectivos processos.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO PARA O ESTUDO SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PRIVADAS DE PORTO ALEGRE

A metodologia proposta foi a abordagem quantitativa indutivo-construtiva, a partir do método *survey* interseccional com amostras paralelas de grande porte, utilizando formulários on-line autoadministrados para a coleta de dados, e a análise de conteúdo como técnica para a análise desses dados. A seguir, discorremos sobre cada etapa citada para a realização deste estudo.

4.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

O método *survey* pode ser comparado ao censo, muito utilizado em pesquisas para campanhas eleitorais. Porém, sua principal diferença está em examinar uma amostra específica da população: as escolas particulares da rede privada de Porto Alegre, sendo elas o principal objeto da unidade de análise. A pesquisa *survey* "permite testar proposições complexas envolvendo diversas variáveis em interação simultânea" (Babbie, 1999, p. 83), o que propicia uma análise dos dados de forma lógica e, ao mesmo tempo, ampla.

Em relação ao desenho do método, o tipo interseccional foi escolhido por se basear em informações obtidas em um só ponto temporal, não constituindo uma coleta longitudinal. Nesse sentido, em um *survey* interseccional:

> […] dados são colhidos num certo momento de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião. Tal *survey* pode ser usado não só para descrever, mas, também, para determinar relações entre variáveis e época de estudo (Babbie, 1999, p. 101).

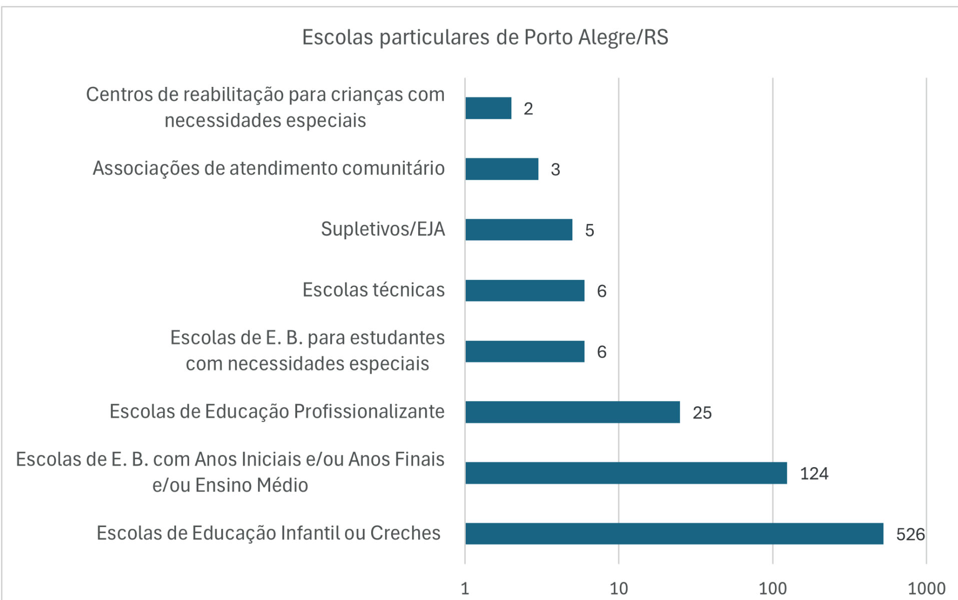
Por se tratar de uma pesquisa que incluiu diferentes etapas da educação, como escolas que contavam com Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, essa circunstância poderia gerar amostragens diferentes para cada etapa, ainda que fosse a mesma unidade de análise. Nesse caso, a adaptação do método *survey* interseccional com amostras paralelas permitiu uma análise para cada uma das etapas educacionais citadas, a partir do mesmo questionário aplicado. Essa adaptabilidade do método, em relação aos seus desenhos básicos, é uma de suas características, pois propicia a flexibilidade para que sejam "modificados de vários modos para se enquadrarem no que requer uma determinada pesquisa" (Babbie, 1999, p. 105–106).

O *survey* com a aplicação de questionários, através de formulários on-line via plataforma Google Docs, permitiu a coleta dos dados de modo mais abrangente e eficaz. Atualmente, também é possível nomear os questionários como formulários, pois os formulários dessa plataforma têm apresentado algumas características de questionário,

tendo em vista a aplicação remota, via on-line. Além da eficácia e da abrangência desses formulários, essa forma de colher os dados tornou-se mais segura para a execução da pesquisa no contexto da pandemia do COVID-19, iniciada no final do ano de 2019.

Conforme o site da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEE/RS), Porto Alegre tem 697 escolas particulares. Após a triagem inicial e a categorização, foi possível dividi-las da seguinte forma: 2 centros de reabilitação para crianças com necessidades especiais; 3 associações de atendimento comunitário; 5 supletivos/EJA; 6 escolas técnicas; 6 escolas de Educação Básica para estudantes com necessidades especiais; 25 escolas de Educação Profissionalizante; 124 escolas de Educação Básica com Anos Iniciais e/ou Anos Finais e/ou Ensino Médio; 526 escolas de Educação Infantil ou Creches (Rio Grande Do Sul, 2020). O Gráfico 1 apresenta essa distribuição.

Gráfico 1 – Categorização das escolas de ensino privado de Porto Alegre



Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2020).

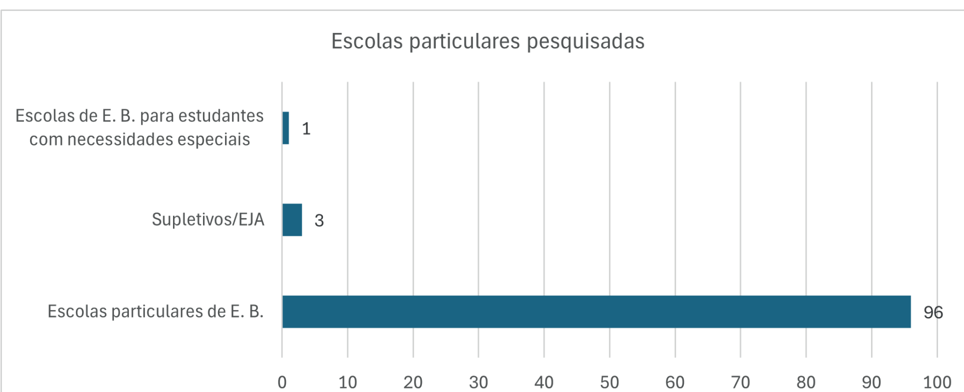
As escolas de Educação Básica de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio foram o cerne desta análise. Contudo, as escolas participantes que ofertavam a Educação Infantil, paralelamente às demais etapas da Educação Básica, foram incluídas de modo a poder verificar as continuidades nos processos de ensino de música, se assim o fosse.

Após a triagem inicial realizada para a categorização das escolas que constavam no site da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, também foram incluídas as escolas de Educação Básica para estudantes com necessidades especiais e os supletivos/

EJA, totalizando 135 instituições de ensino. A catalogação foi realizada em uma planilha de Excel com nome da instituição, bairro, telefone e e-mail. Porém, após uma segunda análise das escolas categorizadas e catalogadas, foi possível verificar que foram extraídas do site da SEE/RS instituições de ensino com duplicidade de cadastro. Algumas eram cadastradas com seu nome completo, como Colégio XXXXX e, posteriormente, de forma abreviada, como Col XXXXX. Além disso, durante a coleta de dados, não foi possível contatar algumas instituições de ensino; assim, verificou-se em pesquisas na internet que algumas delas já haviam encerrado suas atividades desde 2014. Em outros casos, havia mudanças de endereço e telefone. Outras instituições caracterizavam-se por serem filantrópicas e mantinham seus serviços através de doações e de verbas do governo. Por fim, até mesmo uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre constava no cadastro de instituições privadas.

Isso evidencia na prática a árdua missão de um pesquisador em território brasileiro. Não sendo bastantes as dificuldades próprias da pesquisa, como o convencimento do pesquisado sobre a importância da sua participação no sentido de enriquecer dados acadêmicos para fins reflexivos e propositivos, as instituições que deveriam oferecer de forma fácil, transparente e atualizada os dados para o aprofundamento das pesquisas acadêmicas acabam não colaborando para isso. Nesse caso específico, uma simples atualização das escolas no site da SEE/RS faria toda a diferença. Finalmente, após a reorganização da planilha, retirando as escolas que encerraram suas atividades e as que não se caracterizavam como ensino privado, totalizaram-se 100 instituições potenciais de pesquisa, sendo divididas conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Categorização das escolas a serem pesquisadas



Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2020).

Após a catalogação, organização e atualização das instituições que se enquadravam nas características para possível participação na investigação, deu-se início à fase de contatos com as escolas, convidando-as a colaborar com este estudo.

4.2 COLETA DE DADOS

Após o primeiro contato realizado por telefone com as instituições, buscando uma aproximação estratégica para a apresentação da pesquisa, uma carta-convite foi enviada ao endereço eletrônico informado pela escola. Depois do aceite da instituição em participar do estudo proposto, ela recebia um segundo e-mail com as orientações sobre a participação na pesquisa e o formulário on-line autoadministrado, disponível através de um link de acesso. Em anexo, neste mesmo e-mail, era encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) já assinado pelos pesquisadores.

O formulário autoadministrado[1] enviado às instituições parte da base de dois questionamentos que são intrínsecos entre si. A música está inserida na proposta curricular das escolas de ensino privado de Porto Alegre? Caso esteja, como ela se apresenta? Os desdobramentos desses questionamentos norteadores provocaram outras questões: a música é ofertada como atividade extracurricular? Quantos professores de música a escola tem? Caso a escola ofereça a música, em quais etapas do ensino escolar esse componente curricular é ofertado aos estudantes? Qual a carga horária semanal das aulas de música? A escola tem sala de música? Qual a formação dos professores que trabalham com música nessas escolas? A instituição aceita estagiários de música?

Como mencionado anteriormente, a pandemia provocada pelo COVID-19, entre tantas atribulações, também alterou o calendário acadêmico da Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Em um primeiro planejamento, a fase de coleta de dados seria realizada em meados de 2020; porém, durante a pandemia, essa coleta ocorreu entre o final de 2020 e o início de 2021, período no qual a maioria dos profissionais da Educação Básica está de férias. Dessa maneira, as características das perguntas apresentadas no formulário facilitaram a participação de profissionais de coordenação, supervisão e direção. O fato de as perguntas apresentarem características mais técnicas do que pedagógicas ampliou as possibilidades de profissionais a serem indicados pela escola para responder a pesquisa, não se limitando aos da área da música. Isso de certa forma viabilizou a investigação, levando em conta o contexto vivido no período subsequente ao ano de 2020.

Outro modo utilizado para a realização da coleta de dados foi o contato via aplicativos de mensagens, como o WhatsApp. Ao enviar mensagens a colegas e trabalhadores da área da educação solicitando contatos de profissionais que atuassem em instituições de Educação Básica do ensino privado de Porto Alegre, prontamente obtivemos o auxílio de muitos para conseguir contatar tais profissionais de forma mais célere. Dessa maneira, muitos puderam responder a pesquisa pelo link encaminhado via WhatsApp, além de retornarem o TCLE assinado através do próprio aplicativo.

Durante a coleta dos dados, criamos uma forma de facilitar a visualização da planilha em que as escolas foram tabuladas, de modo que fosse possível o reconhecimento de seu

[1] O formulário está disponível ao final desta obra, trazendo todas as questões abordadas.

status de pesquisa através de cores, oferecendo mais rapidez ao processo. Utilizamos as cores verde, amarela, azul, vermelha, laranja, roxa e branca, cujas categorizações são explicadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorização da cor ao status de pesquisa

Verde	Contato realizado e envio da apresentação da pesquisa
Amarelo	Aceite na participação, envio do link e do TCLE
Azul	Pesquisa respondida e retorno do TCLE assinado
Vermelho	Duplicidade de cadastro/Não se enquadra no perfil da pesquisa/Fechada
Laranja	Mais de cinco contatos após o envio do link e TCLE sem nenhum retorno
Roxo	Negou a sua participação
Branco	Não se encontra a instituição em pesquisas na internet/Não atende ao telefone e não retorna e-mail

Após o contato e o envio da carta de apresentação da pesquisa, o status dessas instituições era definido como verde. Depois do aceite da participação na investigação, o link e o TCLE eram enviados, sendo então atualizado o status para amarelo. Na ocasião da confirmação da participação e do reenvio do TCLE assinado por parte do pesquisado, definia-se o status azul. Instituições que aceitaram participar da pesquisa e receberam o link e o TCLE, mas não responderam ao formulário, após serem contatadas mais de cinco vezes solicitando a sua parte na investigação, eram enquadradas no status laranja. As instituições que negavam a participação eram classificadas no status roxo; as que não se enquadravam como escolas particulares de Educação Básica ou já haviam encerrado seus serviços tinham status definido como vermelho. Da mesma forma, as instituições cadastradas em duplicidade no site da SEE/RS tinham um de seus cadastros também sinalizado com a cor vermelha. Instituições com as quais não foi possível realizar qualquer contato, tanto por telefone quanto por e-mail, e para as quais não foi possível confirmar o encerramento das atividades tiveram seu status marcado na cor branca.

Deve-se ressaltar que, no quadro de status final desta pesquisa (Tabela 1), a cor verde não aparece pelo fato de ser o status inicial, ou seja, o primeiro contato. Não seria possível permanecer nessa classificação ao longo da investigação, uma vez que cabia à instituição aceitar participar ou não. O mesmo ocorre com o status amarelo: após o aceite na participação e a mudança do status verde para o amarelo, a classificação seguinte seria o azul, por ter respondido o formulário e enviado o TCLE, ou a cor laranja, por não ter respondido o formulário mesmo após contatos insistentes.

No presente estudo, retiradas as 35 instituições que não se enquadravam na realização da pesquisa e as que tinham duplicidade de cadastro no site da SEE/RS, além daquelas que haviam encerrado seus serviços à comunidade escolar, a amostra

é composta por 100 instituições. Devido a esse número total, os valores percentuais e absolutos são numericamente iguais. Por exemplo, se 25 instituições apresentam determinada característica, isso representa 25% da amostra total, já que 25 em relação a 100 correspondem a 1/4 (ou 25%). Essa equivalência entre percentual e número absoluto facilita a interpretação dos dados, uma vez que ambos os valores são expressos pelo mesmo número[2].

Dessas 100 instituições, 81 aceitaram participar da pesquisa e retornaram o TCLE assinado. Ainda, 12 receberam o link da pesquisa, porém não concluíram a participação respondendo ao formulário, mesmo sendo contatadas insistentemente por telefone ou e-mail. Ademais, 2 escolas negaram a participação, e em 5 instituições não foi possível confirmar seu fechamento. A seguir, a Tabela 1 demonstra o status, a quantidade de escolas e o respectivo percentual.

Tabela 1 – Total e percentual de escolas relacionadas ao status de pesquisa

Cor	Status da pesquisa	Total	Percentual
Azul	Pesquisa respondida e retorno do TCLE assinado	81	81%
Laranja	Mais de cinco contatos após o envio do link e TCLE sem nenhum retorno	12	12%
Roxo	Negou a sua participação	2	2%
Branco	Não se encontra a instituição em pesquisas na internet/Não atende ao telefone e não retorna e-mail	5	5%
	TOTAL	100	100%

Após o envio do formulário on-line autoadministrado e a confirmação da participação feita com o reenvio do TCLE assinado, por e-mail ou por WhatsApp, foi realizada a organização dos dados, tendo como referencial teórico-metodológico a análise de conteúdo proposta por Moraes (1999). A análise de conteúdo tem sido uma das metodologias utilizadas com frequência em pesquisas de cunho educacional. A seção subsequente aborda a sua concepção e a sua contextualização.

4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

O retorno dos formulários trouxe as informações que permitiram analisar os números e os percentuais pertinentes a uma pesquisa quantitativa. O uso da análise de dados oferece ao pesquisador uma “ajuda a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além do comum” (Moraes, 1999, p. 8), ou seja, discursos além dos números. Os dados coletados precisam ser processados e interpretados para a compreensão de seus significados de forma ampla; porém, ao mesmo

[2] Em amostras de 100 unidades, o valor percentual é sempre igual ao número absoluto de unidades que apresentam a característica em questão, pois cada unidade corresponde a 1% do total.

tempo, devem trazer de forma clara o objetivo inicial proposto na pesquisa.

Para Moraes (1999), é necessário, antes de tudo, ter claro o objetivo da pesquisa, para, então, realizar a classificação dos dados à luz da proposta da análise de conteúdo, resultando uma categorização. Para essa categorização, o autor propõe a utilização das ideias do sociólogo, cientista político e teórico da comunicação Harold Lasswell, que define as formas de comunicação como maneiras de classificar os objetivos de uma pesquisa (Lasswell, 1948). As formas de comunicação se apresentam em seis questões: i) "*quem fala?*", que se destinaria a analisar o discurso do emissor; ii) "*para dizer o quê?*", direcionada a analisar as características propriamente ditas das palavras e do discurso; iii) "*a quem?*", com foco em analisar de que forma o receptor entende a mensagem; iv) "*como?*", que se refere à a análise de como se processa a comunicação em distintas formas e códigos, e de que maneira é transmitida; v) "*com que finalidade?*", isto é, o objetivo real ou subjetivo da comunicação, seus simbolismos; e vi) "*com que resultados?*", que propõe não necessariamente analisar resultados atingidos, mas descrever a efetividade prática da comunicação em sua concretização.

O entendimento do que será comunicado pela pesquisa deve ser definido pelo pesquisador, tendo em mente o objetivo do que pretende comunicar com a investigação. Acreditamos então que, a partir da categorização de comunicação, é na questão "*com que resultados?*" que se encaixa a ótica de entender de que maneira o discurso legislativo do ensino de música na Educação Básica tem se evidenciado, ou não, em sua prática, descrevendo a realidade encontrada.

Após a coleta dos dados e sua categorização definida de acordo com Moraes (1999), há cinco etapas a serem trilhadas: i) a preparação das informações, ii) a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, iii) a categorização ou classificação das unidades em categorias, iv) a descrição e v) interpretação.

A preparação é a primeira etapa descrita pelo autor. Após a coleta dos dados via formulário on-line, eles passaram por um processo de preparação. Esse processo consistiu em identificar amostras de informação a serem analisadas. O procedimento para isso ocorreu a partir da leitura do material no todo, decidindo quais dados efetivamente iam ao encontro dos objetivos da pesquisa e quais permaneceriam ou em qual momento, se fosse o caso, seria realizada a sua análise. Os dados incluídos seriam, portanto, os representativos e pertinentes ao objetivo da pesquisa, cobrindo o campo a ser investigado de modo abrangente. A atribuição de códigos se deu por números, que permitiram o pronto retorno às informações, quando necessário. Esse procedimento é importante, pois, como explica Moraes (1999), mesmo que já se esteja de posse do material coletado, os dados precisam ser preparados e transformados para poderem ser submetidos à análise de conteúdo. Após tal procedimento, pode-se passar à unitarização.

Devidamente preparados, os dados passaram pelo processo de unitarização. Isso ocorreu através da releitura atenta de todo o material a fim de definir a unidade de análise. De acordo com Moraes (1999), a unidade de análise é o elemento unitário de conteúdo que

será classificado posteriormente. É importante que essa categorização defina o elemento de análise, denominado "unidade de análise", como Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. Para essa definição, foram mantidos os dados dos formulários na íntegra ou, em alguns momentos, divididos em unidades menores, dependendo da situação apresentada nos questionários. Após as codificações, as unidades de análise são isoladas, sendo reescritas e salvas em arquivos virtuais, devidamente identificados.

O passo seguinte foi a categorização, que consistiu em agrupar os dados considerando a parte comum existente entre eles. Foram classificados por semelhança ou analogia, originando categorias temáticas – constituindo um processo de redução dos dados. As categorias representam a síntese de uma comunicação, destacando, nesse processo, seus aspectos mais importantes. Trata-se da classificação dos elementos de uma mensagem de acordo com critérios estabelecidos, facilitando a análise da informação, fundamentada na definição precisa do problema ou do objetivo analisado. É necessário extrair o significado por meio de um refinamento progressivo de categorias que devem ser "válidas, exaustivas e homogêneas". A classificação de qualquer elemento deve ser "mutuamente exclusiva". Finalmente, uma classificação deve ser "consistente" (Moraes, 1999, p. 6). Quanto maior a subdivisão de categorias, maior será a precisão; contudo, há que se atentar a não ter um número elevado de categorias, que possa dificultar o entendimento da análise.

Uma característica para a composição de uma categoria é a sua validade, ou seja, ela deve ser pertinente e adequada aos objetivos da análise. A criação de categorias deve ter significados úteis à pesquisa a fim de não serem criadas em demasia. Como as categorias originaram-se da análise dos dados, elas surgiram gradativamente, conforme a necessidade. Outro critério utilizado para a categorização foi a exaustividade ou a "inclusividade" (Moraes,1999). Esse método significa a possibilidade de incluir todas as unidades de análise, por exemplo, possibilitando a inserção de todas as etapas da educação dentro de uma mesma categoria. As categorias também devem ter o critério de homogeneidade, isto é, ser analisadas em uma única dimensão, uma única variável.

Além das características dos critérios já citados, também seria necessário levar em conta o critério da exclusividade ou exclusão mútua: o mesmo dado não pode estar incluído em outra categoria. Por fim, o critério de objetividade, consistência ou fidedignidade se caracteriza pelo objetivo de fazer uma análise clara, sem margem para dúvidas em relação à sua categoria.

De acordo com Moraes (1999), a quarta etapa do processo de análise de conteúdo é a descrição, para a qual o autor propõe:

> Quando se tratar de uma pesquisa numa abordagem quantitativa esta descrição envolverá a organização de tabelas e quadros, apresentando não só as categorias construídas no trabalho, como também computando-se frequências e percentuais referentes às mesmas. Poderá haver diferentes tipos de tabelas, de acordo com os níveis de categorização utilizados (Moraes, 1999, p. 19).

Definidas as categorias e identificado o material de cada uma delas, passa-se à

comunicação dos resultados. A descrição é o primeiro momento dessa comunicação. De modo geral, a organização da descrição será determinada pelo sistema de categorias construído ao longo da análise. É o momento de expressar os significados captados e contidos nas mensagens analisadas (Moraes, 1999).

A quinta etapa é a interpretação, que pretende a compreensão das mensagens analisadas através dos dados. Sua tarefa é exercitar a interpretação com maior profundidade, incluindo a literatura especializada e as demais experiências da investigação, além daquelas vividas pelo pesquisador.

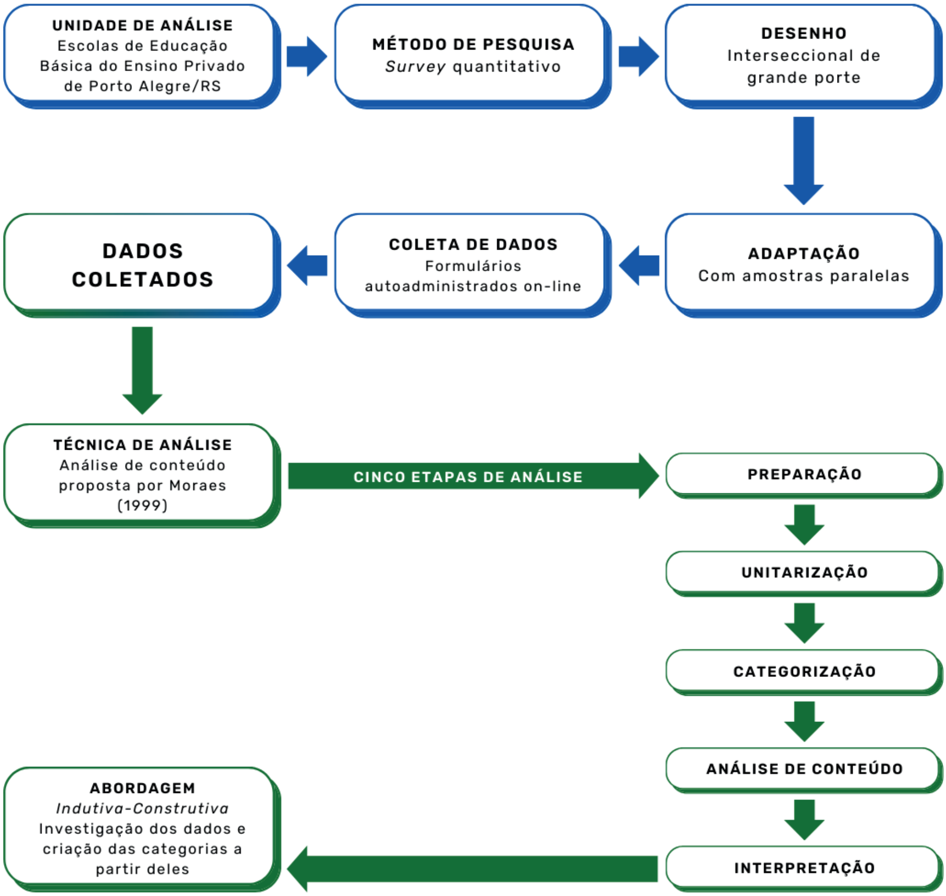
Por fim, Moraes (1999) menciona duas abordagens possíveis para a condução dos processos da análise de conteúdo: a abordagem de conteúdo manifesto e a de conteúdo latente. Ambas podem ser exploradas de forma concomitante. Sobre essas abordagens, o autor afirma:

> Os níveis manifesto e latente estão relacionados às ênfases na ***objetividade ou na subjetividade***, entre as quais oscila a análise de conteúdo. O nível manifesto corresponde a uma leitura representacional, na qual se procura a inferência direta do que o autor quis dizer. Mas a busca de uma compreensão mais profunda não pode ignorar o conteúdo latente das mensagens, revelado antes pelo não dito que pelo expresso. Isto corresponde a uma leitura que capta nas entrelinhas motivações inconscientes ou indizíveis, reveladas por descontinuidades e contradições (Moraes, 1999, p. 9).

Diante da questão sobre os níveis de abordagem de conteúdo manifesto e latente, ou seja, a objetividade e a subjetividade, respectivamente, o autor explicita em seus desdobramentos duas abordagens básicas de análise de conteúdo: o raciocínio dedutivo-verificatório e o indutivo-construtivo. "A primeira procura explicações e generalizações probabilísticas. A segunda visa à compreensão dos fenômenos investigados" (Moraes, 1999, p. 10). Assim, seguindo as ideias do autor para esta pesquisa, a abordagem indutivo-construtiva se encaixa como abordagem de conteúdo pela sua característica não de testagem de hipóteses, mas de investigação, cujas categorizações são elaboradas ao longo das análises, diferentemente da abordagem dedutiva, que já pressupõe uma verificação.

A partir dessas definições, propomos aqui um organograma (Figura 2) sobre a abordagem metodológica deste estudo, desde sua concepção investigativa até a análise dos dados.

Figura 2 – Abordagem metodológica do estudo



Com os dados coletados e analisados, foi possível realizar um aprofundamento dos discursos legislativos em suas práticas, dialogando com o referencial escolhido e descrito. Logo, apresentamos a parte prática da metodologia no capítulo Resultados e Análise de Dados.

4.4 QUESTÕES ÉTICAS

A condução ética deste estudo foi uma prioridade desde o início. Após a catalogação das escolas de Educação Básica do ensino privado de Porto Alegre, estabelecemos contato prévio com cada instituição por meio de e-mail, telefone ou aplicativos de mensagens. Nesse contato inicial, apresentamos os pesquisadores e o projeto de investigação.

Uma vez obtido o aceite da instituição e do profissional para participação no estudo, encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente com

o link para o formulário on-line autoadministrado. O TCLE, previamente assinado pelos pesquisadores, foi enviado em formato PDF, garantindo que tanto o pesquisado quanto a instituição tivessem acesso a uma cópia digital do documento.

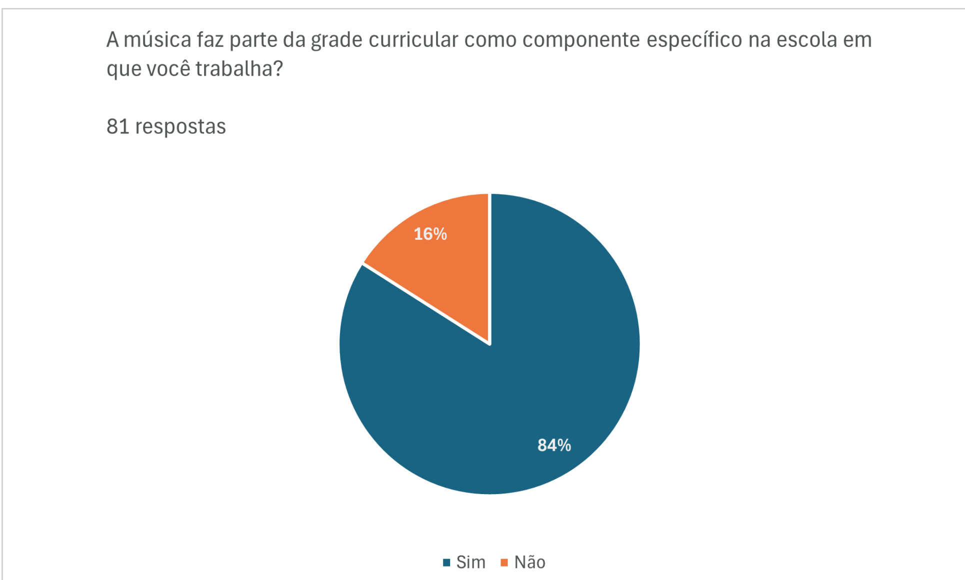
Após o retorno do TCLE assinado, procedemos ao arquivamento digital dos documentos, assegurando sua preservação por um período de cinco anos após a conclusão do estudo. Ao fim desse prazo, todos os arquivos digitais relacionados foram devidamente eliminados, em conformidade com as práticas éticas de pesquisa. É importante ressaltar que este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), assegurando o cumprimento de todas as normas e diretrizes éticas pertinentes à pesquisa acadêmica.

O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PRIVADAS DE PORTO ALEGRE: PANORAMA E ANÁLISE

A análise dos dados coletados foi realizada seguindo o processo conforme Moraes (1999). Durante a fase final da análise e interpretação dos dados, recorremos ao referencial teórico. A seguir, apresentamos os resultados e as análises da pesquisa sobre o ensino de música nas escolas privadas de Porto Alegre.

No questionamento quanto à inserção da música na grade curricular das escolas particulares do município de Porto Alegre, observou-se que 84% das escolas responderam que tinham esse componente curricular ofertado aos seus estudantes. Já 16% das escolas ainda não contam com a música na sua grade curricular, como é possível verificar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – A música na grade curricular das escolas particulares de Porto Alegre

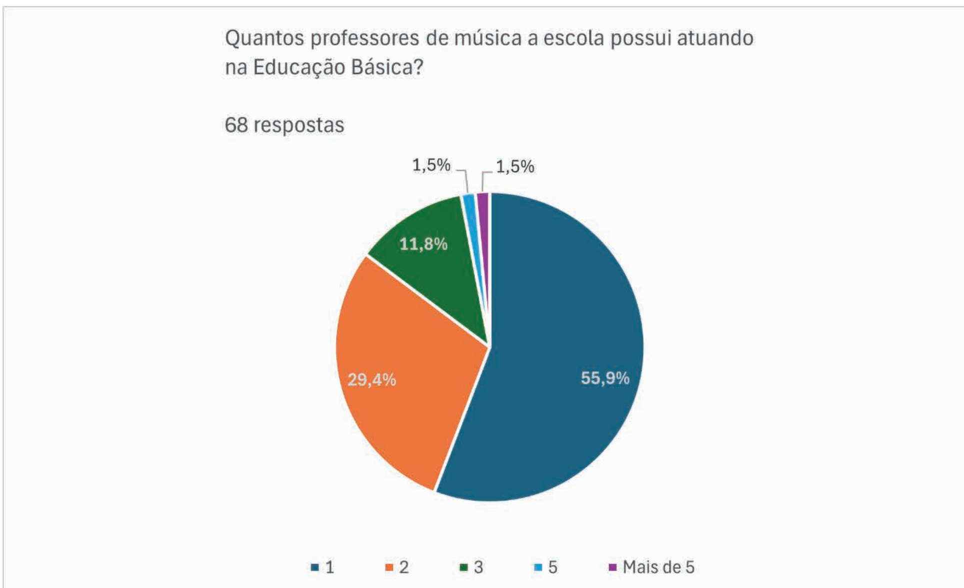


Ao analisarmos o Gráfico 3, vemos que a maioria das escolas privadas de Educação Básica de Porto Alegre está em sintonia com a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a). Nesse sentido, percebemos que o contexto do texto político nas escolas está se apresentando na prática da música no currículo (Bowe; Ball; Gold, 1992).

A partir dos dados apresentados no Gráfico 3, as instituições que não ofertavam a música como componente específico na grade curricular foram descartadas. A continuidade da coleta dos dados e da sua análise se deu sobre os 84% das escolas que ofertavam a Música como componente curricular, passando esta a ser a nova totalidade do percentual analisado.

A análise dos dados revelou que, dentre as escolas que oferecem o ensino de música como componente curricular, há profissionais de música atuando na Educação Básica. Constatou-se que 55,9% das instituições contam com um professor de música em seu quadro docente, enquanto 29,4% das escolas possuem dois professores de música atuando na Educação Básica. Além disso, 11,8% das instituições têm três profissionais de música em seu corpo docente. Por fim, 1,5% das escolas contam com cinco professores de música, e o mesmo percentual foi observado para escolas que registram mais de cinco profissionais. É importante ressaltar que a opção referente a quatro professores não foi selecionada por nenhum respondente, não sendo, portanto, representada no Gráfico 4, que ilustra a distribuição desses dados.

Gráfico 4 – Número de professores na escola



Em se tratando da infraestrutura para as aulas de música, 58,8% das escolas respondentes que ofertam esse componente curricular afirmam ter salas de música para as práticas da disciplina, e 41,2% afirmam não ter uma sala especifica para as aulas, como é possível verificar no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Salas de música



Observando o Gráfico 5, nota-se que a adequação dos espaços para o ensino de música nas escolas, conforme orienta a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a), ainda é um desafio a ser alcançado para 41,2% das escolas investigadas.

Ao analisar esses dados, é possível identificar problemas específicos quanto à falta de espaço adequado para o ensino de música nas escolas. Esses problemas podem impactar diretamente a transmissão e a apropriação de conhecimentos musicais no aspecto pedagógico, conforme apontado por Kraemer (2000).

Os dados revelam que a ausência de uma estrutura adequada, como salas de aula específicas para o ensino de música, pode dificultar a realização de atividades práticas essenciais para o desenvolvimento musical dos alunos. Sem um espaço propício, os professores podem enfrentar limitações na execução de propostas pedagógicas que envolvam, por exemplo, a utilização de instrumentos musicais, a realização de ensaios e apresentações, ou até mesmo a aplicação de metodologias ativas de ensino.

Além disso, a falta de um ambiente adequado pode comprometer a qualidade acústica necessária para a apreciação e a produção musical, prejudicando a experiência dos alunos e dificultando a assimilação de conceitos e habilidades musicais. Esses fatores podem contribuir para a desmotivação dos estudantes e para a desvalorização da disciplina no contexto escolar.

Os problemas identificados no Gráfico 5 também podem ser um dos obstáculos para a efetiva inserção da disciplina de música nas escolas, conforme previsto pela legislação educacional. A Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a) orienta a inclusão da música como componente curricular obrigatório, mas a falta de espaços adequados pode dificultar a implementação dessa política no contexto da prática, revelando uma defasagem entre o texto político e a realidade escolar (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Portanto, os dados apresentados no Gráfico 5 evidenciam a necessidade de investimentos e ações que visem à melhoria da infraestrutura escolar, proporcionando espaços específicos e adequados para o ensino de música. Somente assim será possível garantir a efetiva transmissão e apropriação de conhecimentos musicais, bem como a valorização da disciplina no currículo escolar, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela legislação educacional.

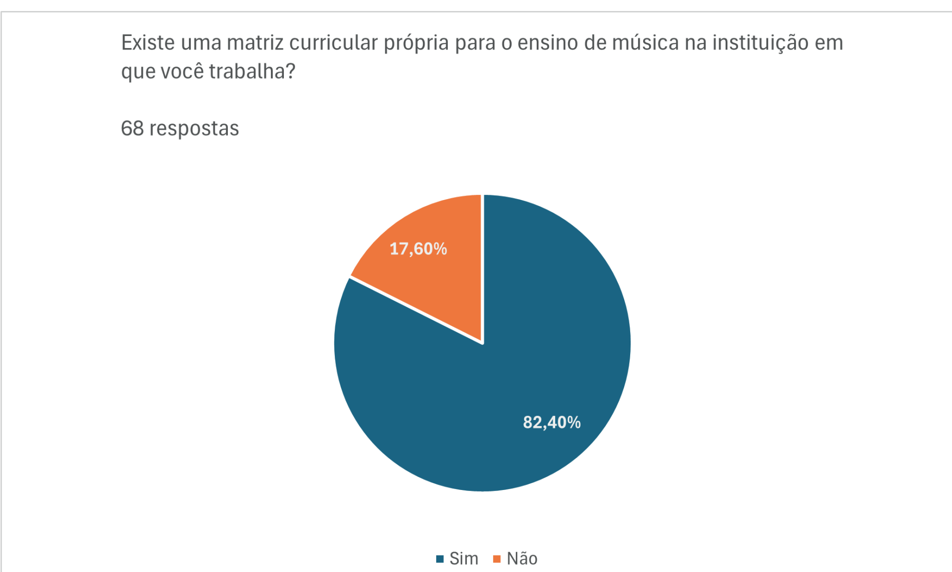
Após a apresentação desses dados iniciais, as demais informações coletadas foram categorizadas da seguinte forma: a música como componente curricular, a formação dos professores de música e atividades extracurriculares. Essas categorias são apresentadas a seguir, junto de seus gráficos e suas análises.

5.1 A MÚSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Essa categoria evidencia a forma como o componente curricular Música se apresenta nas escolas investigadas, observando a presença, ou não, de uma matriz curricular, as etapas da Educação Básica nas quais ela é ofertada e a carga horária semanal desse componente.

Quanto à presença de uma matriz curricular de música, com competências e habilidades específicas para cada ano escolar, observou-se que 82,4% das instituições disponibilizam esse documento norteador aos profissionais que atuam com o componente curricular. Já 17,6% das instituições pesquisadas ainda não regimentaram uma matriz curricular de música, como evidenciam os dados apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Matriz curricular de música

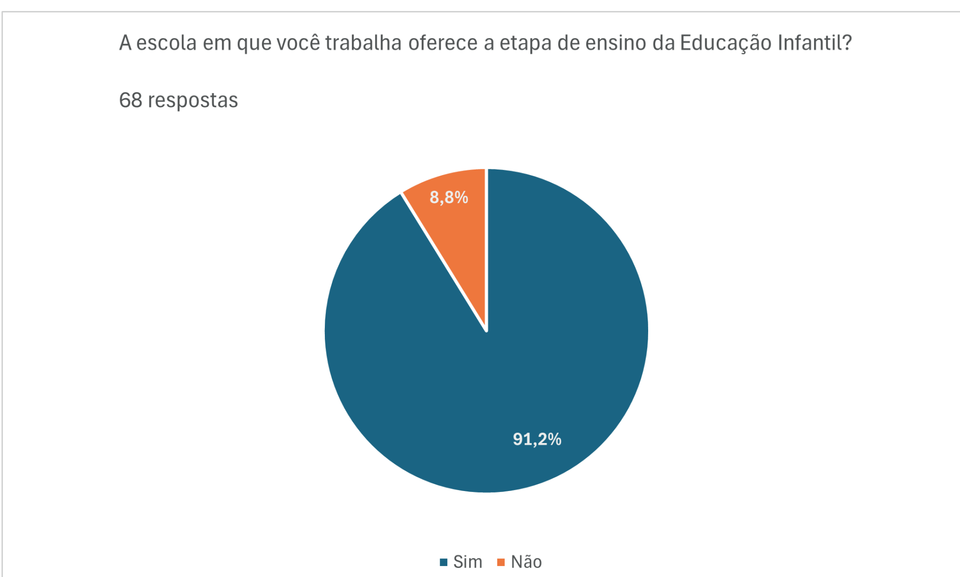


Nota-se, ao analisar o Gráfico 6, que grande parte das escolas investigadas já têm uma matriz curricular específica para as aulas de música. A presença de um documento institucional que norteie o profissional possibilita a sequência dos processos de aprendizagem de forma contínua e acumulativa a cada ano letivo, propiciando ao estudante significados mais amplos e aprofundados. Dessa maneira, sobre os aspectos pedagógicos em relação à apropriação e à transmissão dos conhecimentos musicais (Kraemer, 2000), esse documento se faz imprescindível a qualquer instituição escolar e independe do componente curricular. A matriz curricular não deixa de ser um texto político (Bowe; Ball; Gold, 1992) que rege – mas não de forma engessada – as práticas escolares.

Após o levantamento dos dados apresentados no Gráfico 6, foi realizada a coleta de informações sobre as etapas da Educação Básica presentes nas escolas investigadas: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio. Junto a esse levantamento, também foi questionada a presença do ensino de música em cada etapa educacional que a escola oferecia, bem como a forma como ela se apresentava. Dessa maneira, além de poder mapear a presença do componente curricular Música nas etapas da Educação Básica dessas escolas, também foi possível verificar de que forma esse componente era apresentado aos estudantes, em relação à sua carga horária semanal.

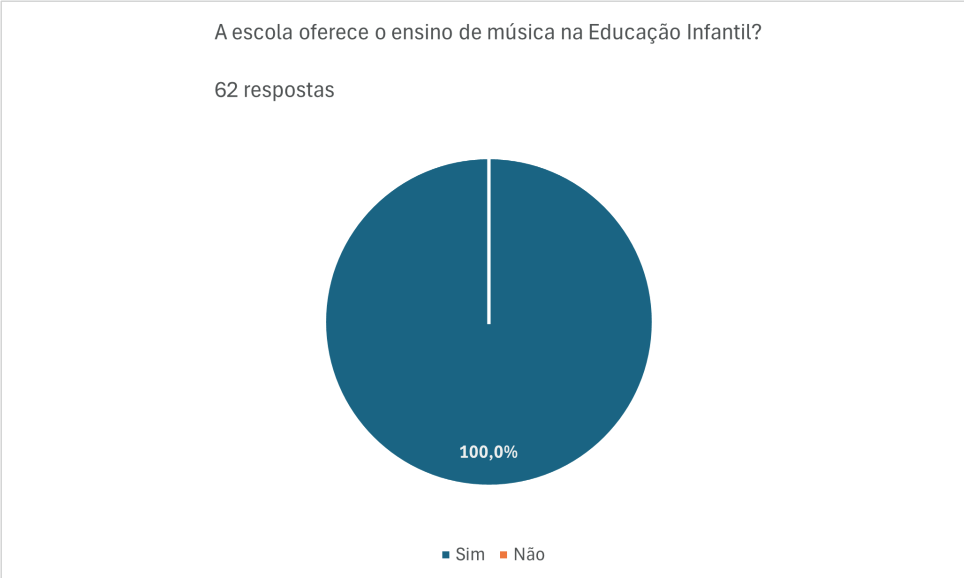
A análise mostrou que 91,2% das escolas que oferecem o componente curricular Música também ofertam a Educação Infantil, contra 8,8% de escolas que não ofertam essa etapa de ensino, como é possível observar no Gráfico 7.

Gráfico 7 – A presença da etapa da Educação Infantil na escola



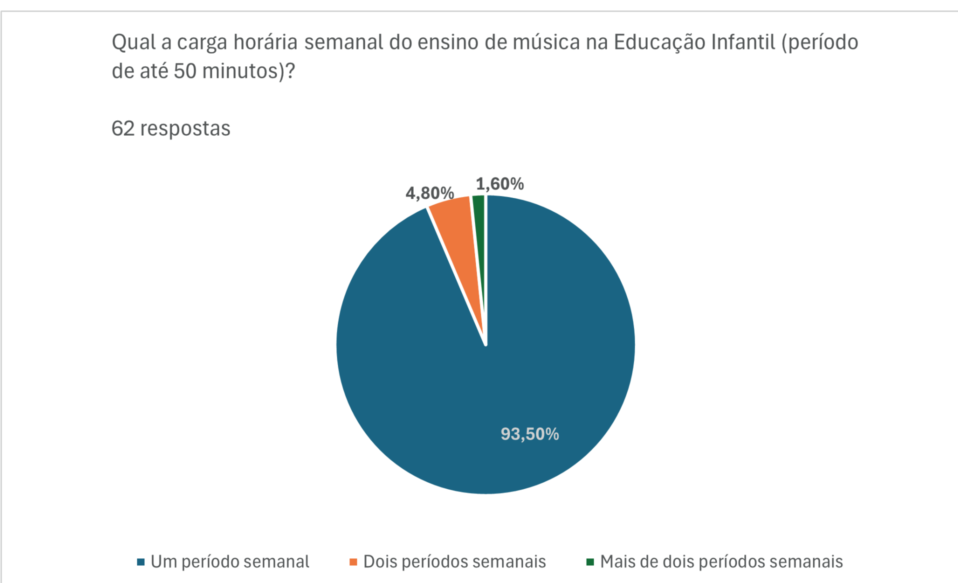
Das escolas que oferecem Educação Infantil, a música está presente em 100% delas na sua grade curricular, como é demonstrado no Gráfico 8 a seguir.

Gráfico 8 – A presença do componente curricular Música na Educação Infantil



Em relação à carga horária semanal nas escolas que disponibilizam aulas de música na Educação Infantil, 93,5% das instituições oferecem um período semanal de até 50 minutos. Em 4,8% das escolas, as aulas de música correspondem a dois períodos semanais; e para 1,6% delas, há mais de dois períodos semanais. Em relação a um período e meio semanal, este não se apresentou no gráfico pelo fato de nenhuma das escolas ter marcado essa opção, como demonstrado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Carga horária semanal das aulas de música na Educação Infantil

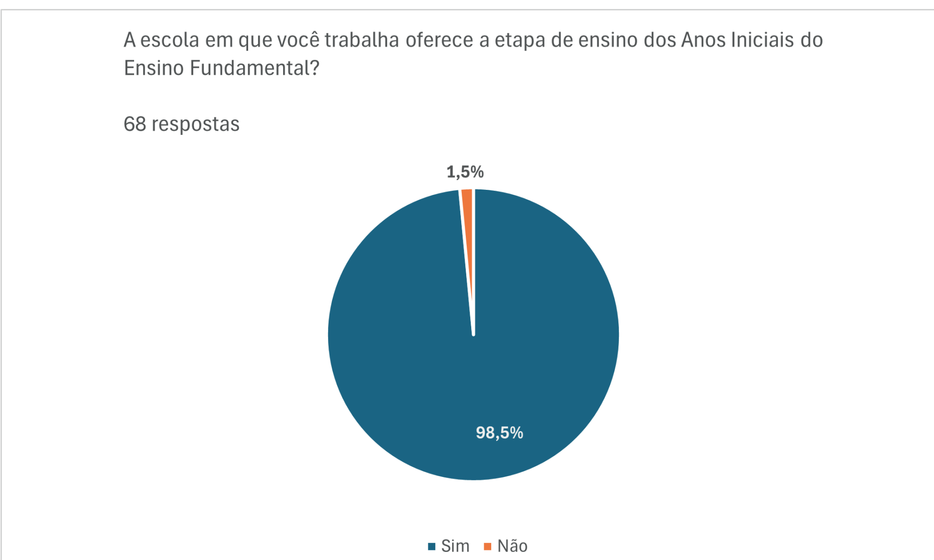


Ao analisar essa realidade na Educação Infantil, observa-se que existem experiências exitosas com a música nesse nível de ensino. Tendo em vista as perspectivas do contexto da prática e do contexto do texto político, este último está materializado e regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a).

Nesse sentido, a análise dos dados apresentados nos Gráficos 8 e 9 permite constatar que, das escolas pesquisadas que oferecem a Educação Infantil, todas têm aulas de música em sua grade curricular. A música desempenha um papel fundamental em todas as etapas da educação, sendo particularmente relevante durante esta fase, posto que inúmeras sinapses estão em processo de formação. Nesse contexto educativo, a música não apenas integra os diferentes tempos e espaços escolares, mas também se faz presente além das aulas específicas dedicadas a esta disciplina. Esse procedimento está muito presente nas rotinas desse nível de ensino, seja na organização das filas, na hora do lanche, na hora de lavar as mãos, nas práticas de cantos, nas brincadeiras musicadas, entre outras atividades desenvolvidas com crianças. Dessa forma, é possível perceber que a música está presente em grande parte da vivência escolar dos estudantes dessa etapa educacional no recorte de escolas estudadas.

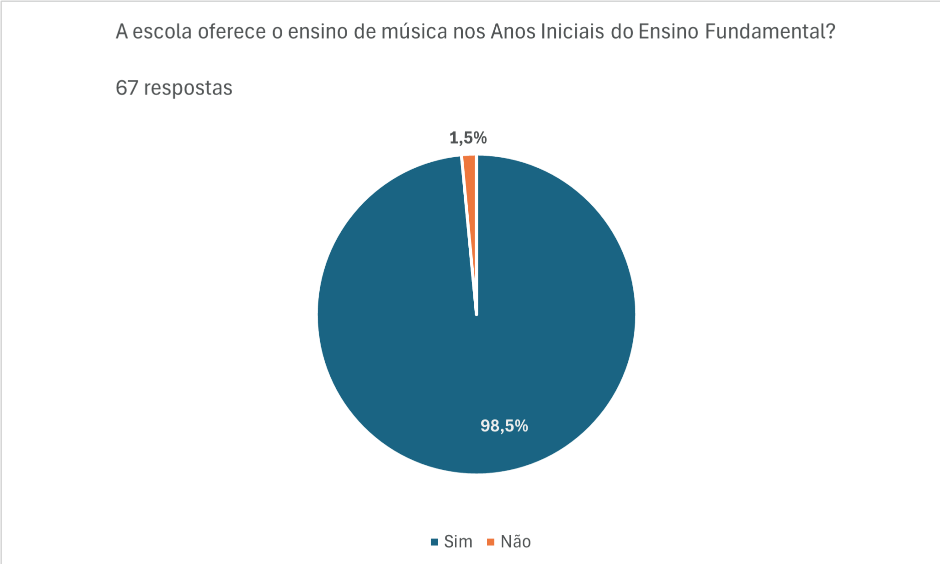
Sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 98,5% do total das instituições pesquisadas também oferecem essa etapa de ensino da Educação Básica, contra 1,5% das que não a oferecem, como é possível observar no Gráfico 10.

Gráfico 10 – A presença da etapa de Anos Iniciais do Ensino Fundamental



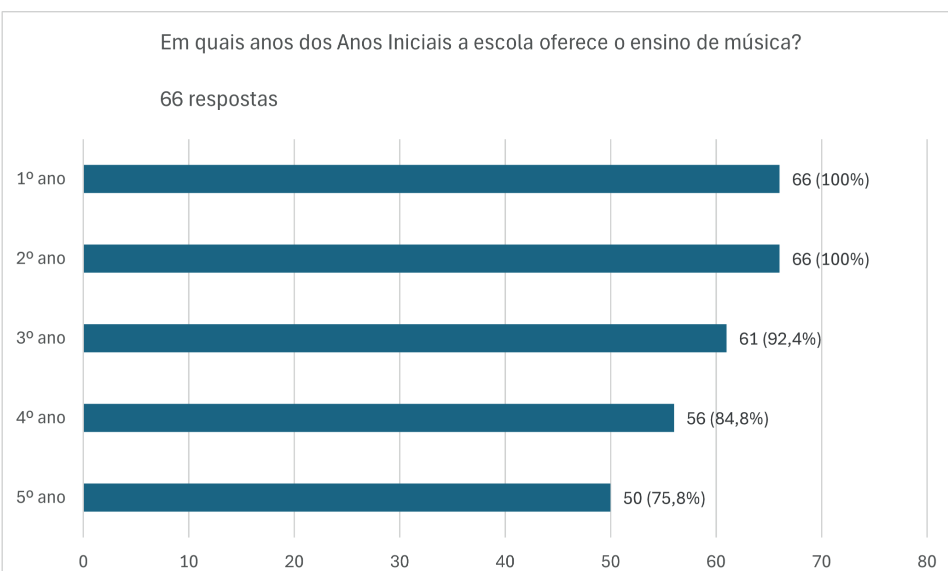
Das escolas que oferecem à comunidade os Anos Iniciais, a música está presente como componente curricular em sua quase totalidade: 98,5% delas, contra 1,5% das instituições que não ofertam a música nessa fase de formação dos estudantes, como é apresentado no Gráfico 11.

Gráfico 11 – A presença do componente curricular Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



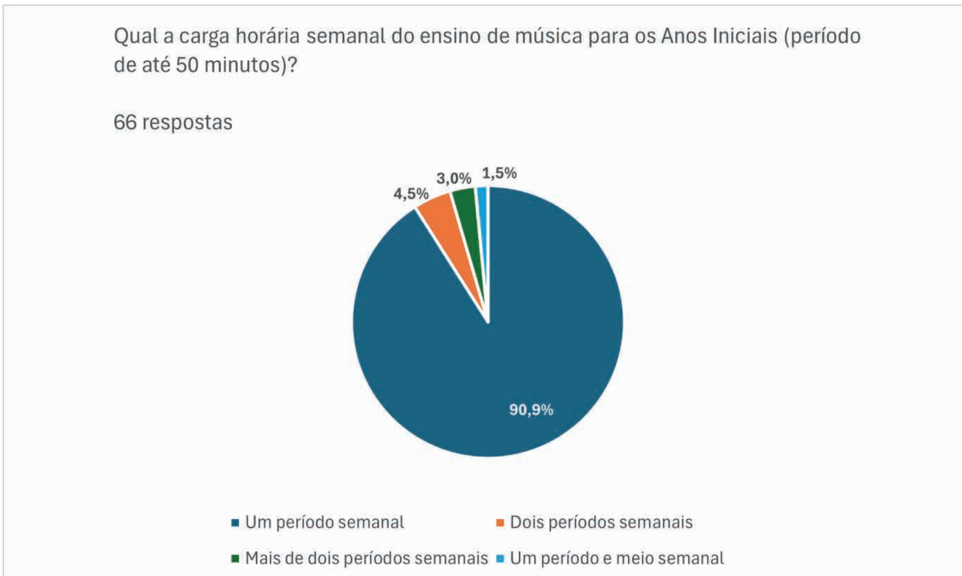
Sobre a presença do componente curricular Música em cada ano da etapa dos Anos Iniciais, é possível observar que, nos primeiros e segundos anos, ela está presente em 100% das escolas que oferecem a música nessa etapa do ensino. À medida que o ano escolar aumenta, esse percentual diminui: nos terceiros anos, está presente em 92,4%; já nos quartos anos, em 84,8%; por fim, nos quintos anos, em 75,8%, como é evidenciado no Gráfico 12.

Gráfico 12 – A presença do componente curricular Música em cada ano da etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Em relação à carga horária semanal das aulas de música nos Anos Iniciais, constatou-se a predominância de até um período/aula semanal de 50 minutos em 90,9% das escolas. Para 4,5% das instituições, as aulas ocorrem em dois períodos semanais, seguido de 3% das que ofertam mais de dois períodos semanais e 1,5% das que ofertam um período e meio semanal, como ilustra o Gráfico 13.

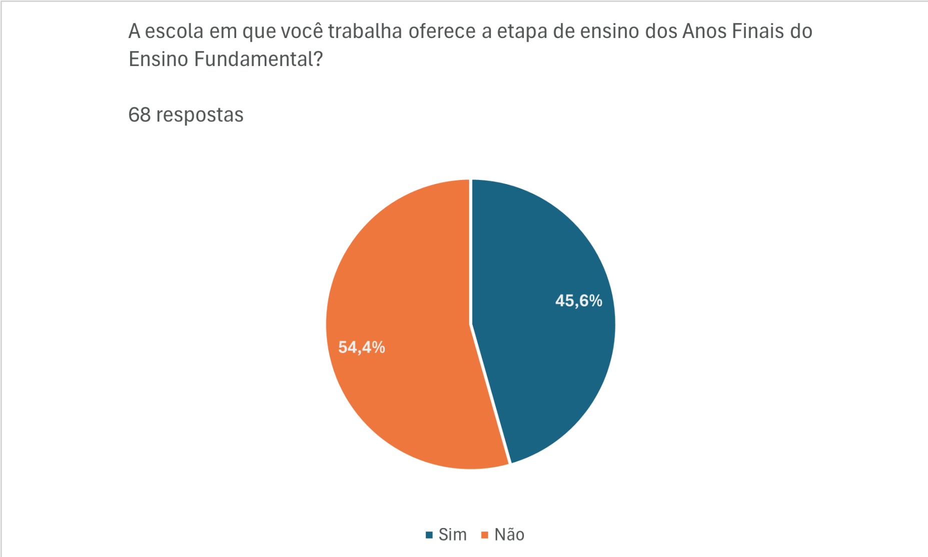
Gráfico 13 – Carga horária semanal das aulas de música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Sobre a presença do ensino de música nos Anos Iniciais da etapa do Ensino Fundamental, nota-se que a maior parte das escolas tem seguido o que orienta a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a). Chama a atenção o fato de, no início dessa etapa educacional, o componente curricular Música estar presente em 100% dos primeiros e segundos anos, como apresentado no Gráfico 13. Ao mesmo tempo, quanto mais próximo da pré-adolescência, menor passa a ser o contato com as aulas de música, dando a entender que esse componente curricular deve estar mais a serviço da primeira infância do que das outras fases de desenvolvimento dos estudantes. A interpretação do contexto do texto político no contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992) expõe a forma como é concebido o papel das Artes – nesse caso, o da Música – para cada instituição na formação de seus estudantes.

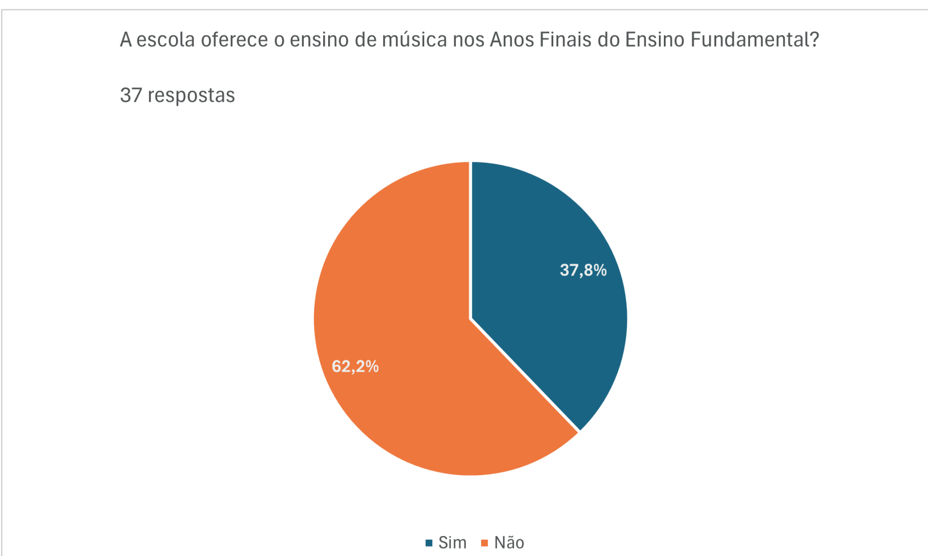
As escolas que oferecem os Anos Finais do Ensino Fundamental à sua comunidade escolar compõem o total de 54,4%, enquanto 45,6% não oferecem essa etapa de ensino, como é possível observar no Gráfico 14.

Gráfico 14 – A presença dos Anos Finais da etapa do Ensino Fundamental



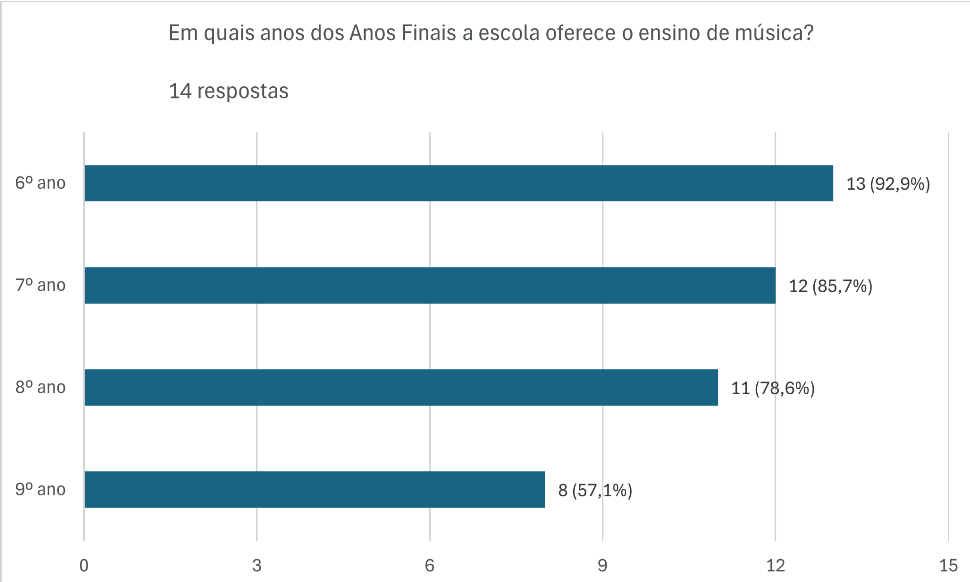
Das escolas que oferecem os Anos Finais do Ensino Fundamental, as aulas de música como componente curricular estão presentes em 37,8% delas, contra 62,2% das que não ofertam esse componente em grade, como demonstrado no Gráfico 15.

Gráfico 15 – A presença do componente curricular Música nos Anos Finais do Ensino Fundamental



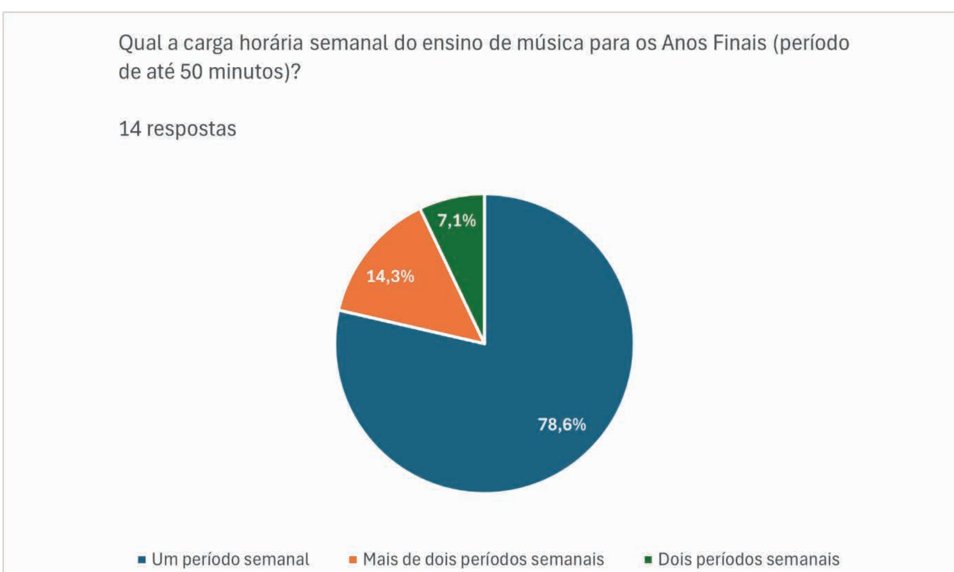
Entre as escolas nas quais o componente Música é ofertado nessa etapa de ensino, a distribuição das aulas entre os anos escolares tem maior presença nas instituições da seguinte maneira: no sexto ano, com 92,9%; seguido do sétimo ano, com 85,7%; no oitavo ano com 78,6%; no nono ano, com 57,1%. A seguir, o Gráfico expõe esses dados.

Gráfico 16 – A presença do componente curricular Música em cada ano da etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental



A carga horária das aulas de música nos Anos Finais é, na sua maioria, de um período semanal, como ocorre em 78,6% das instituições. Para 14,3% das escolas, as aulas são ministradas em mais de dois períodos semanais. Por fim, para 7,1%, as aulas têm uma carga horária de dois períodos semanais. Em relação a um período e meio semanal, nenhuma escola marcou essa opção. O Gráfico 17 sistematiza esses resultados.

Gráfico 17 – Carga horária semanal das aulas de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental

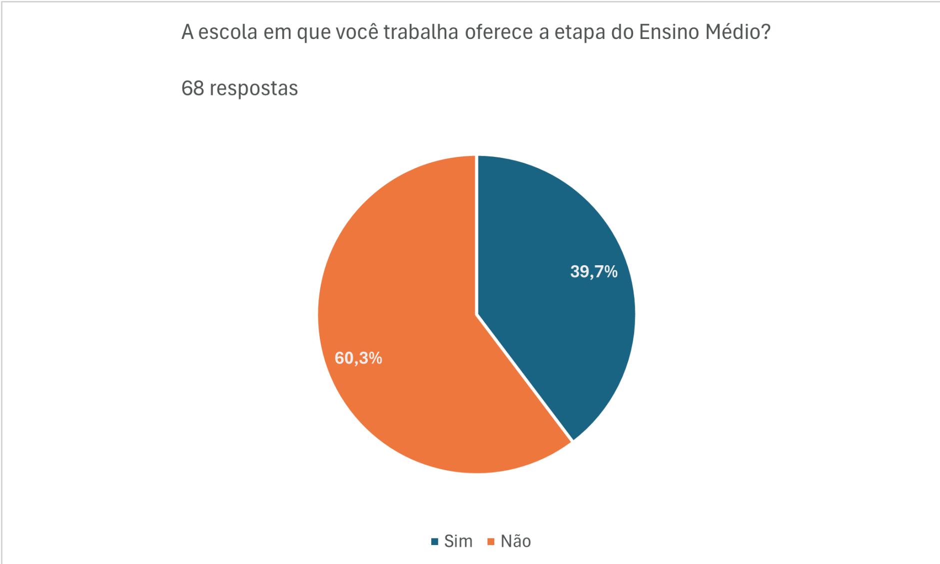


Ao verificar os dados coletados sobre o ensino de música na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebe-se que sua presença cai significativamente, em comparação com as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Mesmo nas escolas em que a música é ofertada aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebe-se que, quanto mais próximo do final desse nível de ensino, menor o contato dos estudantes com a música na escola. Nota-se essa mesma tendência na fase final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, por volta do 4º e 5º ano, e isso se torna ainda mais evidente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente no 8º e no 9º ano.

Essa concepção das redes de ensino, das equipes diretivas e de gestores escolares sobre o papel das aulas de música na Educação Básica para os estudantes mais velhos demonstra uma desconexão entre o contexto do texto político e o contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992), principalmente quando esse conteúdo é retirado no meio da etapa de ensino. É importante salientar que nenhum dos documentos legislativos educacionais aponta ou menciona em quantas horas-aula semanais ou em qual ano letivo o componente curricular Música deve estar presente, como ocorre com os demais componentes que compõem a grade curricular da Educação Básica. Porém, o que causa estranhamento é o fato de um componente curricular ter início em uma etapa e não finalizar o percurso, como pode ser percebido em algumas das respostas do Gráfico 12, por exemplo, em que as aulas de música cessam no 3º ano dos Anos Iniciais. Com isso, interrompe-se o processo de construção de conhecimentos e habilidades. É pouco comum que tal fato ocorra com os demais conteúdos disciplinares que compõem a grade curricular das escolas. Isso evidencia os propósitos pedagógicos institucionais de cada instituição, a partir da sua interpretação da legislação, ou seja, o contexto do texto político interpretado *in loco* no contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992), desvelando as concepções educacionais de redes de ensino, escolas e gestores sobre o papel da arte na Educação Básica.

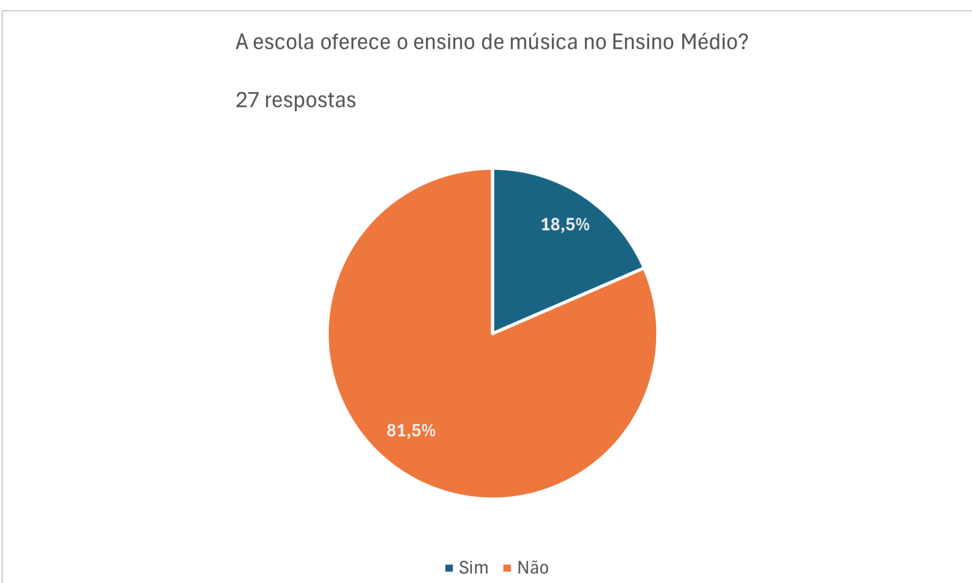
Das escolas pesquisadas, o Ensino Médio faz-se presente em 39,7% delas, contra 60,3% das instituições que não oferecem essa etapa, como é possível verificar no Gráfico 18.

Gráfico 18 – A presença da etapa do Ensino Médio nas escolas



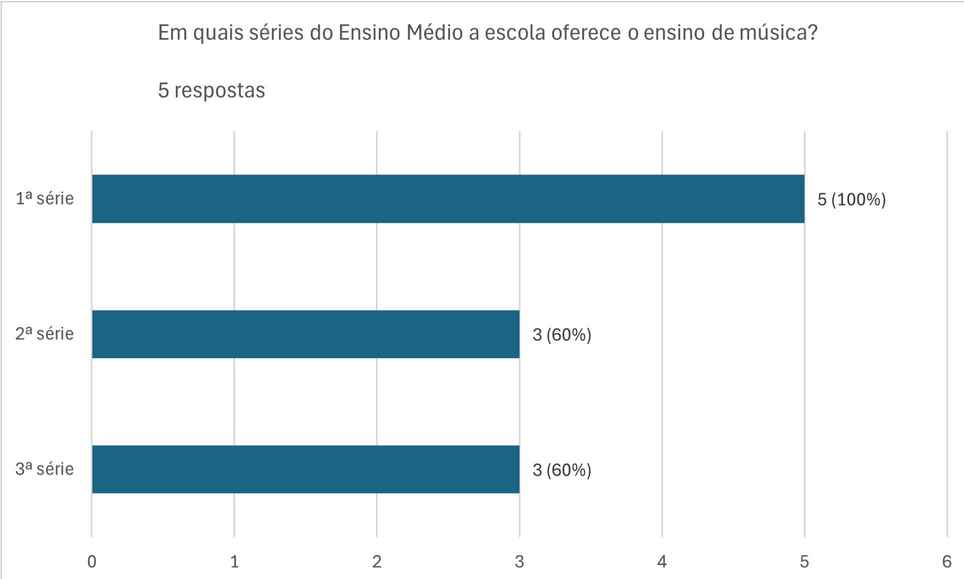
Nas escolas que oferecem o Ensino Médio, a música como componente curricular está presente em 18,5% das instituições, contra 81,5% das escolas que não oferecem essa disciplina em sua grade curricular, como ilustra o Gráfico 19.

Gráfico 19 – A presença do componente curricular Música no Ensino Médio



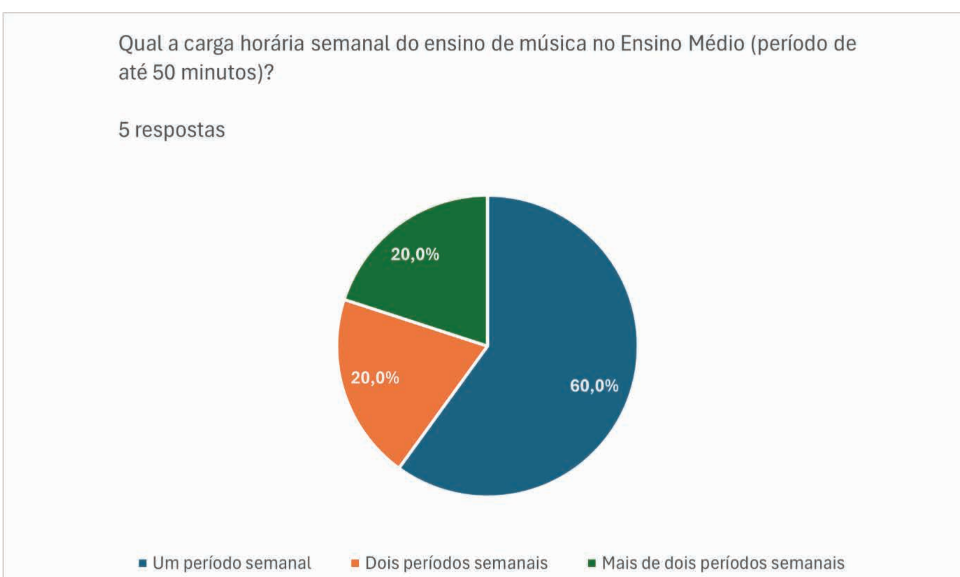
Das escolas que oferecem as aulas de música no Ensino Médio, em 100% delas esse componente está presente na primeira série dessa etapa escolar, seguida de 60% na segunda e na terceira série, como mostra o Gráfico 20.

Gráfico 20 – A presença do componente curricular Música em cada série da etapa do Ensino Médio



Sobre a carga horária semanal, foi possível observar que, em 60% das escolas, a predominância é de um período semanal, seguida de 20% para dois períodos semanais; também são 20% as escolas que oportunizam mais de dois períodos semanais de aulas de música. Nenhuma escola marcou a opção de um período e meio semanal. Os resultados são mostrados no Gráfico 21.

Gráfico 21 – Carga horária semanal das aulas de música no Ensino Médio



Ao analisar os dados coletados sobre a presença do componente curricular música no Ensino Médio das escolas privadas de Porto Alegre, nota-se uma semelhança com o que ocorre nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, quanto maior a idade do estudante, menor o seu contato com as aulas de música. Percebe-se que equipes diretivas e gestores não parecem destinar importância à música na escola para os estudantes nas etapas mais avançadas da Educação Básica. Das 27 instituições pesquisadas que ofertam o Ensino Médio, a música como componente curricular está presente em apenas cinco escolas, perfazendo 18,5% do total. Ao analisar esses dados, pode-se identificar que o Ensino Médio, nas escolas da rede privada de Porto Alegre que participaram da pesquisa, ainda tem um caminho desafiador pela frente, considerando-se a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a).

Essa característica de diminuição do contato com o componente curricular música conforme aumenta a idade escolar do estudante, constatada por meio dos dados coletados, evidencia o desafio no Ensino Médio envolvendo os aspectos políticos e pedagógicos para a apropriação e transmissão de música, conforme Kraemer (2000). Parece-nos que as instituições não entendem a importância da presença da disciplina no Ensino Médio e, desse modo, não oportunizam o contato com ela para essa faixa etária. Reitera-se, nesse ponto, a relevância do ensino de música em todas as faixas etárias, todos os tempos e espaços da Educação Básica. Além disso, pode-se considerar também a finalidade de educação que muitas instituições propõem em seu ensino. Um desses aspectos pode ser certa visão imediatista da educação, que visa à preparação para concursos vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio, além da preparação para o trabalho, entre outras, deixando de lado a formação humana e integral do sujeito, fundamental para qualquer sociedade.

A música é capaz de se conectar ao planejamento de outros componentes curriculares da Linguagem e a outras áreas, como as Ciências Exatas. Na área das Ciências Humanas, também é possível formar inúmeras teias de conhecimento, ampliando os significados possíveis dos conteúdos de filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história e outras (Kraemer, 2000). Além disso, a música pode se vincular com outros componentes curriculares e outras áreas de conhecimento; ela, por si só, contém ainda conteúdos específicos que podem gerar novos aprendizados, novos pensamentos e novas pesquisas científicas, além da sua capacidade expressiva, essencial a todos os estudantes de qualquer faixa etária.

Os grupos formados por jovens a partir da pré-adolescência se reforçam ainda mais nesse período. Oliveira (2009, p. 122–123), ao discorrer sobre a formação dos grupos na adolescência, afirma que o sujeito traz consigo "organizações psíquicas, integrações pessoais que tendem a se manter de dentro para fora na identidade grupal. O grupo, então, ganha o benefício, a vantagem de transformar-se através das experiências pessoais de seus integrantes". A música também está inserida nesses grupos, servindo de trilha sonora

para o reconhecimento e a autoafirmação entre seus pares, refletindo-se até mesmo na maneira como se vestem.

Entende-se que a presença do componente curricular Música no Ensino Médio tem um campo rico de possibilidades. A partir dos grupos sociomusicais com os quais os estudantes se relacionam, possibilita-se que estes sejam explorados nas aulas de música. Compreender as formações históricas e sociais dos gêneros musicais trazidos pelos estudantes, vinculados com outras áreas do conhecimento, torna os significados das aprendizagens mais amplos, atrelando-os a outras conexões de saberes.

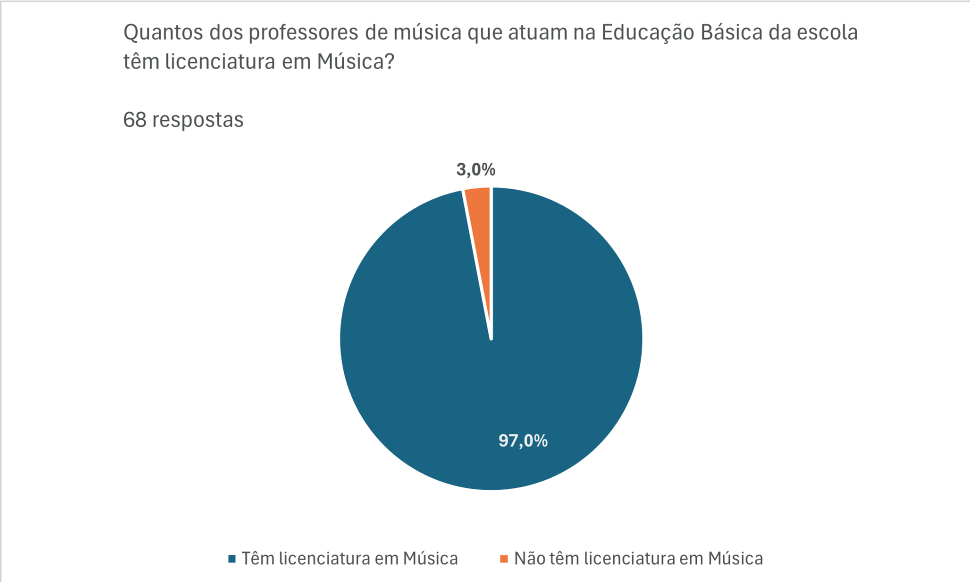
A BNCC (Brasil, 2017) trata da importância das aulas de artes como uma das formas de oportunizar aos estudantes o contato com a diversidade das manifestações artísticas e culturais, o que provavelmente não experimentariam ou vivenciariam em seus grupos sociais, auxiliando na formação de indivíduos com maior respeito às diferenças. Considerar e dar importância ao que é trazido pelos estudantes estimula o protagonismo e o debate, valorizando os aspectos locais. Entender o outro a partir da música é um exercício reflexivo de entender a si mesmo.

Após esse mapeamento sobre a presença do componente curricular Música na matriz curricular, as etapas nas quais ela se faz presente e a forma como isso ocorre, também se investigou sobre a formação do profissional que atua com a música nas escolas particulares de Educação Básica de Porto Alegre, o que é descrito em uma nova categorização específica, apresentada na seção a seguir.

5.2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA DAS ESCOLAS DO ENSINO PRIVADO DE PORTO ALEGRE

Essa categoria apresenta a formação dos profissionais que atuam no componente curricular música das escolas de Educação Básica do ensino privado de Porto Alegre. Foram levantados dados sobre quantos professores têm licenciatura em Música, assim como especializações, mestrado, doutorado e pós-doutorado na área da Música ou da Educação. Também foi incluído nessa categorização o levantamento sobre o aceite de estagiários de música nas instituições do ensino privado, pois essa etapa do estágio curricular obrigatório também compõe a formação profissional de um professor. Ao se tratar da formação dos profissionais que atuam no componente curricular Música nas escolas participantes, é possível verificar que 97% deles têm licenciatura em Música, enquanto apenas 3% dos que trabalham como professores de música não têm essa formação, conforme é possível observar no Gráfico 22.

Gráfico 22 – Profissionais que têm licenciatura em Música

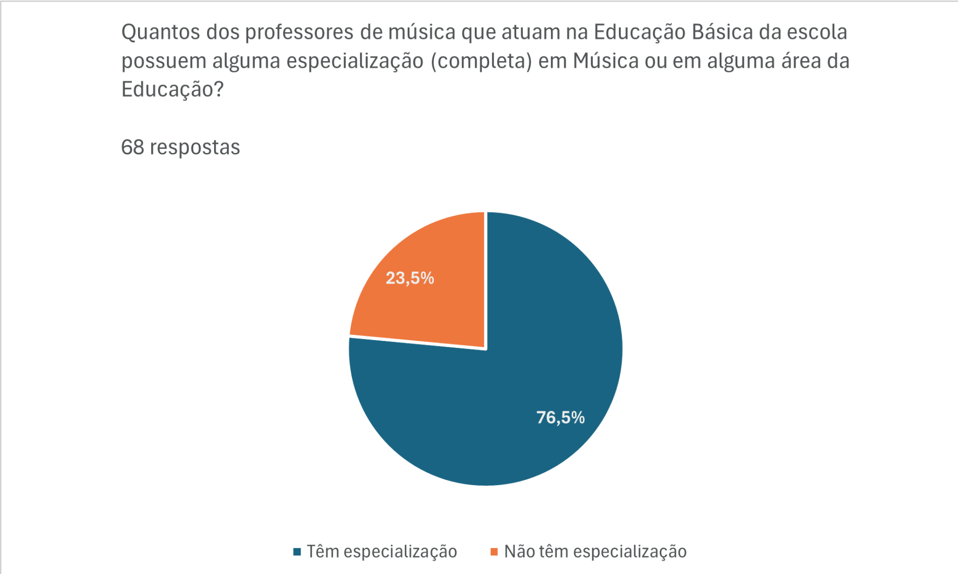


Percebe-se, a partir do Gráfico 22, que as instituições de Educação Básica do ensino privado de Porto Alegre que responderam ao questionário deste estudo têm seguido o que orienta a Resolução CNE/CEB nº 2/2016, inciso IV, sobre o papel das escolas em, "organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música [...]" (Brasil, 2016a, p. 1). Dessa forma, a Resolução CNE/CEB nº 2/2016, ao dispor sobre a formação do profissional capacitado para exercer a função de professor de música nas escolas, justifica a quase totalidade de profissionais com licenciatura em Música atuando nas escolas participantes, ou seja, 97% do total pesquisado.

Ao analisar o contexto do texto político sob a ótica do inciso IV da Resolução CNE/CEB nº 2/2016, refletido no contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992), nota-se o esforço assertivo dos gestores escolares em adequar seus quadros de profissionais de música com formação em licenciatura. Esse movimento de adequação dos quadros de profissionais valoriza os espaços formais das aulas de música nessas escolas, além de ter ocorrido dentro do prazo estipulado pela referida Resolução, ou seja, até o ano de 2021.

No que se refere à pós-graduação, foi possível observar que, entre os profissionais que atuam como professores de música nas escolas participantes, 76,5% deles têm alguma especialização nessa área ou na área da Educação, contra 23,5% que não têm nenhuma especialização, como evidencia o Gráfico 23.

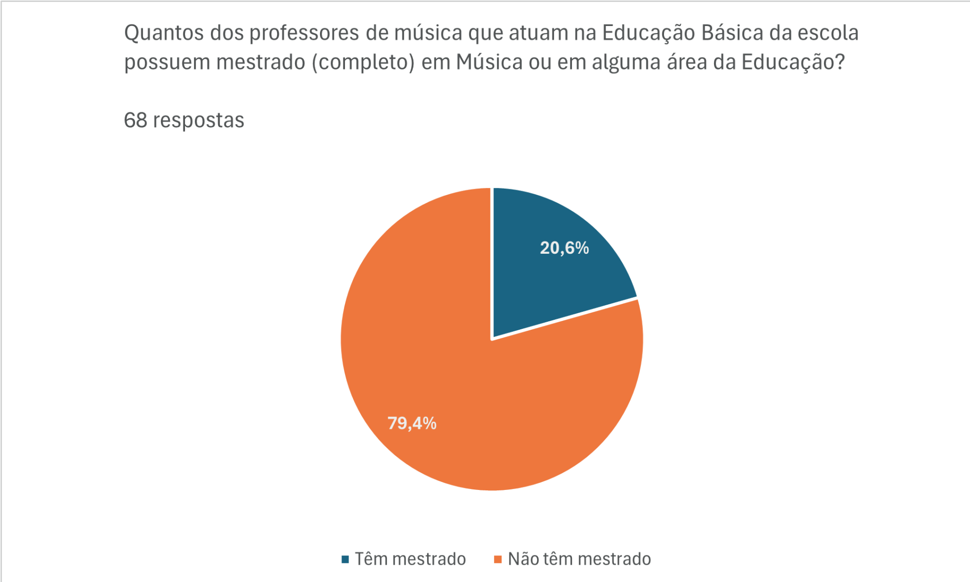
Gráfico 23 – Profissionais com especialização em Música ou em Educação



Esse número de professores de música que logram a titulação de especialista chama atenção. A Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016a), no inciso V, reforça a importância de as escolas estimularem e promoverem a formação continuada de seus professores no âmbito de sua jornada de trabalho (Brasil, 2016a, p.1), ou seja, a formação dentro da área em que atuam. Além disso, os números apresentados demonstram que os profissionais que exercem essa atividade nas escolas buscam manter sua formação continuada. Esse dado é muito importante para a área da educação musical, pois esses profissionais, ao se tornarem mais preparados para atuar dentro do espaço escolar, também terão isso refletido em suas práticas pedagógico-musicais, aperfeiçoando a capacidade de apropriação para a transmissão de conhecimentos aos seus estudantes (Kraemer, 2000).

Ainda sobre a formação profissional, 20,6% dos professores de música pesquisados afirmam ter concluído o mestrado na área da Música ou na área da Educação, contra 79,4% que não têm mestrado, como apresenta o Gráfico 24.

Gráfico 24 – Profissionais com mestrado em Música ou em Educação



Ao analisar o Gráfico 24, percebe-se que o índice de 20,6% de professores de Música pesquisados com a titulação de mestre é elevado, em se tratando da Educação Básica. A partir desses dados, é possível reforçar o perfil que vem sendo apresentado desde o Gráfico 23 sobre esses profissionais de música nas escolas particulares de Educação Básica da capital gaúcha: o de professores e professoras que buscam a formação continuada no âmbito de sua jornada de trabalho (Brasil, 2016a). Mais uma vez, esse percentual se torna muito importante para a área da educação musical. Considerando os problemas de apropriação e de transmissão de música citados no modelo proposto por Kraemer (2000), docentes que buscam manter-se em constante aprimoramento tendem a estar mais abertos às propostas que possam refletir significativamente nas suas práticas pedagógicas.

Quando perguntados sobre a titulação de doutorado, 2,9% afirmam ter essa formação na área da Música ou da Educação, contra 97,1% dos profissionais que não têm essa formação. É interessante analisar que esses mesmos números referentes ao doutorado se repetem na informação sobre pós-doutorado, como demonstram os Gráficos 25 e 26.

Gráfico 25 – Profissionais com doutorado em Música ou em Educação

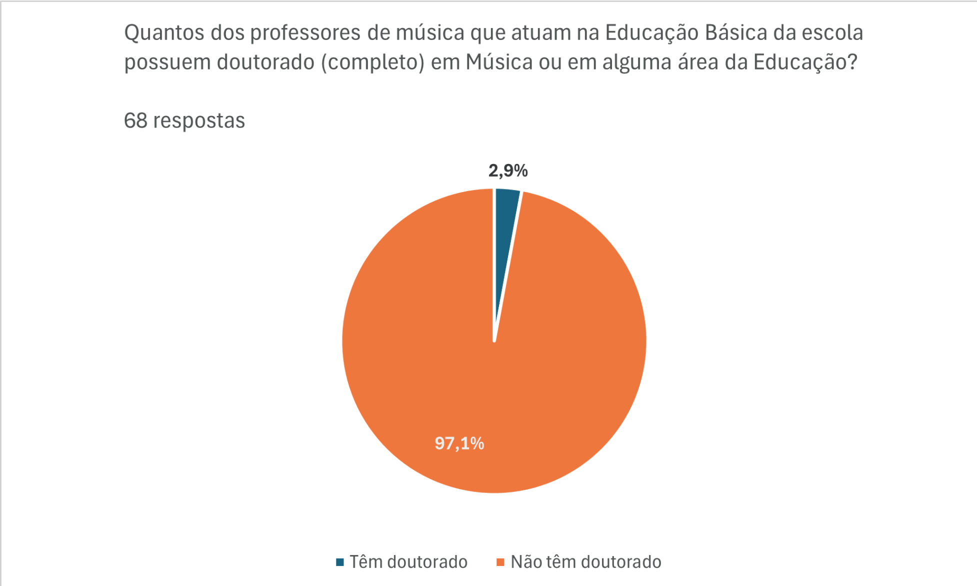


Gráfico 26 – Profissionais com pós-doutorado em Música ou em Educação



O índice reduzido de professores de Música com formação de doutorado e pós-doutorado nas escolas pesquisadas pode ser analisado pela ótica do contexto dos efeitos (Ball, 1994). Mesmo esse contexto não sendo o foco do referencial teórico deste estudo, e, sim, o contexto do texto político e o contexto da prática, todos os contextos trazidos por Ball (1994) atuam de forma rizomática. Nesse caso específico, diante da oportunidade

apresentada, utilizamos o contexto dos efeitos de forma breve, sem avançar em suas subcategorias dos contextos dos efeitos gerais e os específicos (Ball, 1994).

O contexto dos efeitos pressupõe que as políticas produzem efeitos, e não resultados, devendo este ser analisado pelos impactos gerados. É possível perceber que o percentual de professores de música que têm doutorado e pós-doutorado tem uma diminuição significativa, em comparação com os que têm especialização e mestrado: são apenas 2,9%. Um dos motivos pode estar na baixa valorização salarial na Educação Básica após a titulação: 15% sobre "o valor da hora-aula básica contratada, acrescida do repouso semanal remunerado, consideradas as 4,5 (quatro e meia) semanas a que alude o § 1º do art. 320 da CLT […]", conforme exposto na Convenção Coletiva de Trabalho (SINPRO, 2021/2022).

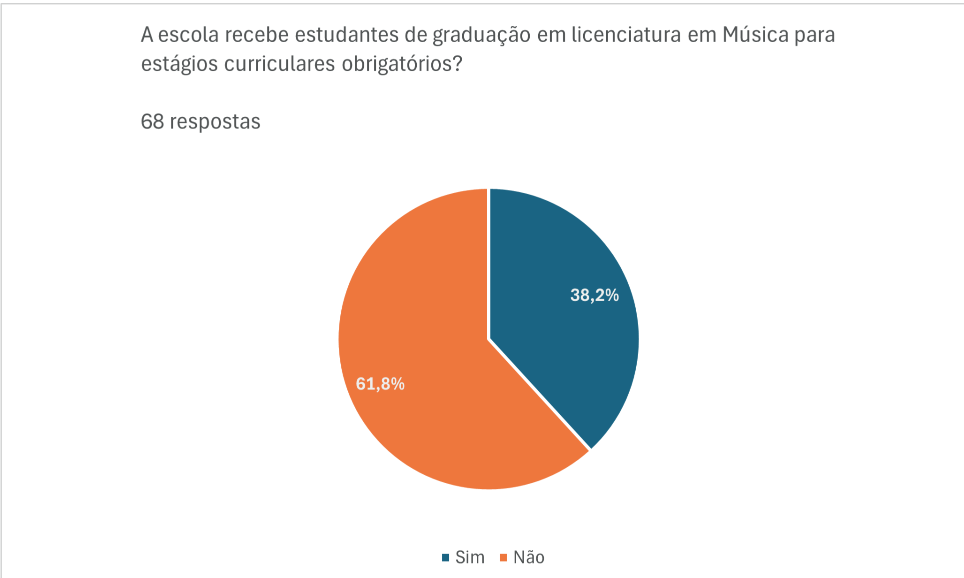
Além disso, mesmo que o professor utilize a licença-interesse de dois anos para ter mais tempo disponível para suas pesquisas, direito adquirido pelo profissional que atua por mais de cinco anos de forma ininterrupta na mesma instituição (SINPRO, 2021/2022), essa licença não é remunerada, atingindo diretamente seu planejamento financeiro. É preciso salientar que, durante o gozo da licença-interesse, o estabelecimento de ensino em que o professor trabalha pode suspender o desconto para dependentes, o reembolso para creche e o subsídio no plano de saúde (SINPRO, 2021/2022).

As circunstâncias expostas são pouco atrativas aos profissionais da Educação Básica no ensino privado para a busca por aprimoramento acadêmico, como o mestrado e o doutorado, pois o tempo destinado a essas especializações é de seis anos de pesquisas, para um baixo acréscimo salarial, além dos custos adicionais já expostos e a não remuneração, caso opte pela licença-interesse. Outrossim, as demandas das pesquisas para a conclusão dessas formações, junto à quantidade de trabalho que um profissional da educação costuma ter, ultrapassam a carga horária contratada em planejamentos e correções.

Destaca-se que a Resolução CNE/CEB nº 2/2016, em seu inciso V, reforça a importância de as escolas estimularem e promoverem a formação continuada de seus professores no âmbito de sua jornada de trabalho (Brasil, 2016a, p. 1). No entanto, parece haver uma contradição em relação ao que é colocado pela Convenção Coletiva de Trabalho dos profissionais do ensino privado da Educação Básica do Rio Grande do Sul (SINPRO, 2021/2022), como a ausência de remuneração na licença-interesse e a suspenção de demais benefícios trabalhistas durante esse período, entre outros já apontados anteriormente. Sendo assim, há poucos estímulos e incentivos em formar doutores e pós-doutores para a educação musical do ensino privado de Porto Alegre. Esses são os impactos gerados pelos efeitos (Ball, 1994) do contexto do texto político e do contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992), os quais prejudicam a educação como um todo. Essa não é uma particularidade que afeta somente os profissionais da área da educação musical, uma vez que ocorre também com professores de outras áreas do conhecimento.

Em relação a receber estagiários de graduação em licenciatura em Música, 38,2% das instituições privadas de Educação Básica de Porto Alegre afirmam aceitar estudantes para estágio obrigatório de formação de curso. Porém, 61,8% não aceitam estudantes de Graduação para a realização de estágios, como evidencia o Gráfico 27.

Gráfico 27 – Instituições que aceitam estagiários de licenciatura em Música



Com base nos dados apresentados no Gráfico 27, fica evidente que as instituições participantes parecem não reconhecer a importância do aprendizado que ocorre a partir da realização do estágio supervisionado. Esse processo permite o estabelecimento das relações entre pessoas, como o do estagiário com o professor de música em exercício na escola e com os estudantes, além de adquirir aprendizado musical. Tem-se, desse modo, o que propõe Kraemer (2000): relações entre pessoas e música (*Musikpädagogik)*. Esse dado não deixa de estar vinculado à mesma questão norteadora do problema de apropriação e transmissão de música proposto por Kraemer (2000). Se utilizarmos o modelo da adaptação metateórica da pedagogia da música, dessa vez teremos a tarefa de conscientizar e transformar os aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos das escolas particulares de Educação Básica de Porto Alegre. Reforçar a importância social que a escola tem em sua comunidade ao contribuir com o todo que a cerca, perpassando a aquisição de conteúdos pelos estudantes, deveria ser um valor básico das equipes diretivas e gestões escolares das instituições de ensino. A escola ensinando a ser estudante, ensinando a ser professor, gestor, diretor. A escola sendo escola em toda a sua potencialidade.

Se a escola tiver matriz curricular ou planos de aula, o estagiário seguirá o que já está planejado, dando sequência aos conteúdos, e não rompendo com eles. Além disso,

antes da realização prática das aulas ministradas pelo estagiário, seus planejamentos devem ser validados pelo seu orientador e pelo professor responsável pela disciplina na escola, estando o docente também presente durante as aulas de música ministradas pelo estagiário, auxiliando-o em seu desenvolvimento, quando necessário. Além de garantir a entrega de boas aulas aos estudantes, o professor responsável pela aula de música e a própria escola estariam ajudando a reforçar o senso de classe e o processo formativo de novos profissionais.

Esse dado também poderia ser analisado pela perspectiva de um conflito de interesses na arena escolar (Ball, 1994), entre famílias que pagam a mensalidade e a escola que devolve o produto contratado. Porém, essa é uma perspectiva que pode ser abordada de forma mais ampla em análises futuras.

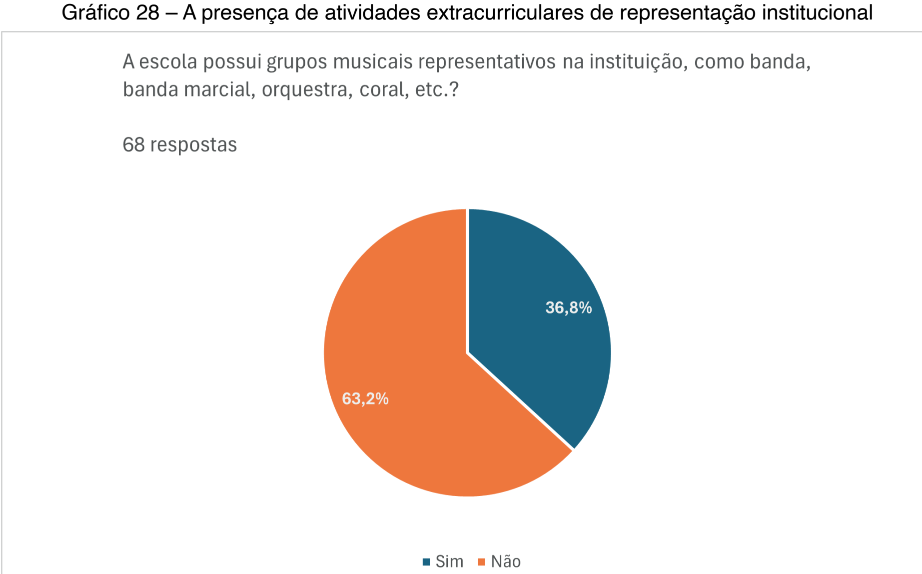
Após o mapeamento das características de formação dos profissionais que atuam nas aulas de música das escolas do ensino privado de Porto Alegre que participaram deste estudo, apresentamos a última categoria criada a partir dos dados coletados: as atividades extracurriculares de música nas escolas privadas.

5.3 ATIVIDADES EXTRACURRICULARES DE MÚSICA NAS ESCOLAS

A presença de atividades extracurriculares de música nas escolas participantes foi mapeada por propostas representativas institucionais, como as de bandas marciais, orquestras, coral e outros, além de aulas extracurriculares relacionadas à música. A seguir, apresentamos os dados e os gráficos resultantes.

Sobre as atividades extracurriculares de música, 36,8% das instituições afirmam tê-las em suas escolas, enquanto 63,2% não ofertam essas atividades. Esse dado pode ser visto no Gráfico 28.

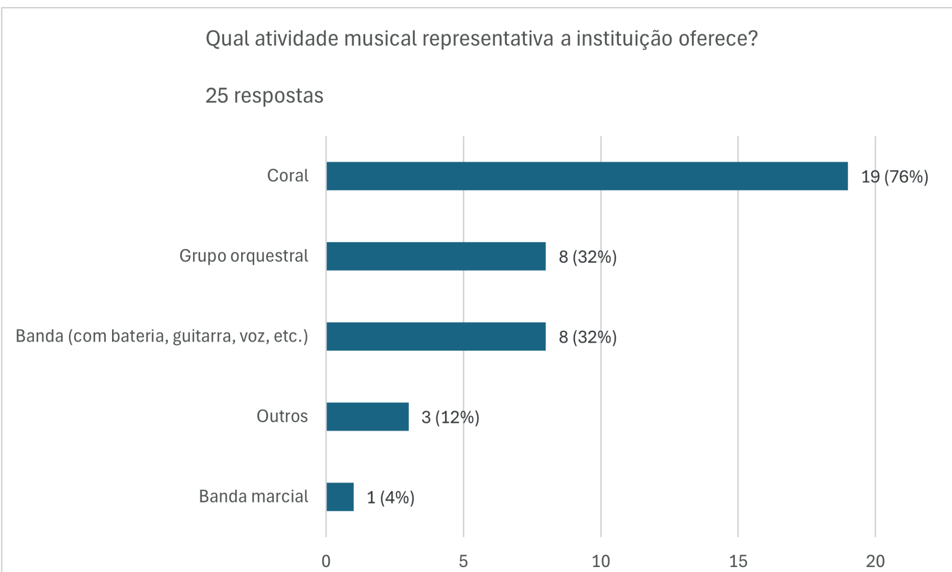
Gráfico 28 – A presença de atividades extracurriculares de representação institucional



Os dados trazidos pelo Gráfico 28 apontam que, entre as escolas participantes – mesmo aquelas que ofertam aulas de música no currículo, 63,2% delas ainda não promovem o contato com a música em diferentes tempos e espaços. As atividades musicais extracurriculares de representação institucional contribuem muito na formação e no aprendizado dos estudantes, pois nesses espaços temos a relação entre pessoas (Kraemer, 2000) vivendo e performando música, tanto em ensaios quanto em apresentações para outros públicos. Dessa forma, é possível oferecer um aprofundamento musical àqueles estudantes que se identificam com a música.

Das escolas que ofertam essas atividades aos seus estudantes, a prática coral está em 76% delas; já bandas e grupos orquestrais ocorrem em 32% das escolas. As bandas marciais estão presentes em 4% das instituições, e outras propostas musicais representativas totalizam 12%. A seguir, o Gráfico 29 apresenta esses dados.

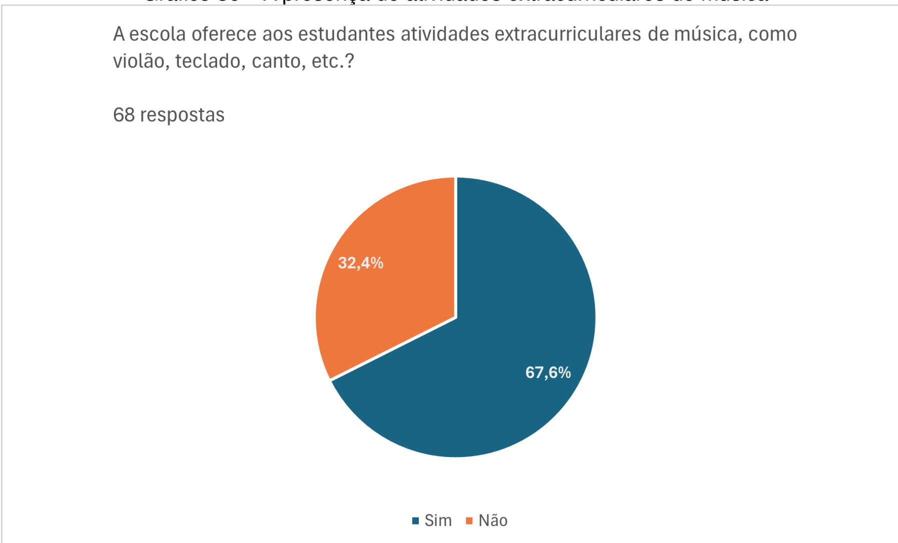
Gráfico 29 – Tipos de atividades musicais de representação institucional



A ocorrência de atividades como o coral em maior percentual nas escolas pode ser justificada pelo baixo investimento necessário para a realização dessa proposta, que é menos onerosa, em comparação com o investimento em bandas e orquestras.

Sobre a oferta de aulas extracurriculares de música, 67,6% das instituições respondentes afirmam ofertar algum tipo de atividade no contraturno escolar, contra 32,4% das escolas que não oferecem tal proposta a seus estudantes. A seguir, o Gráfico 30 ilustra os dados mencionados.

Gráfico 30 – A presença de atividades extracurriculares de música



A análise dos dados do Gráfico 30, em relação à oferta de aulas extracurriculares de música nas escolas, evidencia que a maioria delas (67,6%) promove algumas atividades, sendo esse dado quase inversamente proporcional aos dados apresentados no Gráfico 28, sobre os grupos extracurriculares de representação institucional. Mais uma vez, fica estabelecido um conflito de interesses na arena escolar (Ball, 1994), pois as aulas extracurriculares de música, normalmente são cobradas e, portanto, são majoritariamente ofertadas em escolas particulares. Já as atividades extracurriculares de representação institucional normalmente são gratuitas, pois são grupos que representam a instituição em eventos internos e externos, da mesma forma como seleções esportivas das escolas.

Este capítulo apresentou a análise dos resultados dos dados referentes à presença do componente curricular Música nas escolas e à infraestrutura para as aulas de música. Além disso, explicitou as categorizações concomitantes às análises, como a música enquanto componente curricular, a formação dos professores de música e as atividades extracurriculares.

Nos próximos capítulos, abordaremos nossas propostas sobre produtos do mestrado e as considerações finais sobre a pesquisa. É importante ressaltar que a elaboração de produtos é uma característica distintiva do mestrado profissional, modalidade na qual este estudo foi realizado. Diferentemente do mestrado acadêmico tradicional, o mestrado profissional tem como objetivo não apenas a produção de conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento de soluções práticas e aplicáveis ao campo profissional. Assim, além da dissertação, os mestrandos são incentivados a criar produtos tangíveis que possam contribuir diretamente para a melhoria das práticas em sua área de atuação.

Nesse contexto, apresentaremos propostas de produtos que visam aplicar os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa, buscando impactar positivamente o ensino de música nas escolas privadas de Porto Alegre. Em seguida, concluiremos com as considerações finais, sintetizando os principais achados e reflexões decorrentes do estudo.

DA TEORIA À PRÁTICA: PRODUTOS EDUCACIONAIS DERIVADOS DO ESTUDO

Neste capítulo, apresentaremos os produtos criados a partir das reflexões realizadas no processo de elaboração deste estudo. Essas reflexões também foram partilhadas e corroboradas pelos colegas pesquisadores dos grupos de pesquisa e extensão da Uergs “Educação Musical: diferentes tempos e espaços” (Grupem) e “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (ArtCIEd), os quais integramos como pesquisadores. A partir disso, concebemos o produto de conteúdo em website sobre legislação em educação musical e, com as reflexões propostas junto aos grupos de pesquisa, criamos os seguintes cursos: *Colóquios Educação Musical e Políticas Públicas* e *Curso Educação Musical e Docência*.

A seguir, apresentamos os produtos, desde sua concepção até sua implementação, divididos em subcapítulos.

6.1 CONTEÚDO EM WEBSITE SOBRE LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

No início desta pesquisa, a proposta foi realizar um levantamento histórico das legislações nacionais como forma de verificar quando, onde e de que maneira o ensino de música esteve presente na educação brasileira. Dessa maneira, evidenciamos, na prática investigativa, as dificuldades de localizar, de forma mais objetiva, as legislações e os marcos regulatórios educacionais de nosso país, tanto para uma análise cronológica quanto curricular, principalmente ao tratar do ensino de música. Acreditamos na importância de revisitar esses processos históricos de concepção do ensino de música na educação para um entendimento do seu papel histórico e das funções a ela destinadas nas escolas, a fim de interpretar ou constatar o que se planejava com as políticas públicas de cada época, quanto à formação dos estudantes.

A partir dessas dificuldades, percebemos a importância de ter um espaço na web que pudesse concentrar os documentos legislativos, dando mais dinamicidade para as investigações de futuros pesquisadores. Durante as reuniões dos grupos de pesquisa e extensão Grupem e ArtCIEd, surgiu a proposta de criação de uma aba[1] que tratasse sobre o tema da legislação em educação musical para o website[2] que concentra as produções dos grupos. Essa aba disponibiliza a todos os interessados no tema decretos, leis e resoluções que legislam sobre a educação musical em nosso país, tanto no passado quanto na atualidade. Dessa maneira, torna-se mais fácil e rápido o acesso a essas informações, servindo como uma plataforma de pesquisas sobre a legislação do ensino de música no Brasil.

A aba no website foi organizada pela distribuição dos séculos XIX, XX e XXI, com uma breve introdução a cada um deles; já os documentos legislativos estão em formato

[1] Disponível em: https://www.educacaomusicaluergs.com/legislacao.
[2] Disponível em: https://www.educacaomusicaluergs.com.

PDF para visualização e download. Ainda dentro da aba sobre legislação, acrescentou-se uma categoria sobre a legislação local referente a estados e municípios, abrindo espaço para pesquisadores interessados no tema participarem de forma colaborativa com suas contribuições, como pareceres e editais de concursos públicos. Esses documentos podem ser enviados via contato com a administração do site.

Figura 3 – Site *Educação Musical*



Fonte: Site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços (2025).

Concentrar essas informações em um mesmo ambiente virtual, com a possível colaboração de vários pesquisadores, pode auxiliar no entendimento da história cronológica legislativa e curricular da educação musical no país, com seus avanços e retrocessos. Além disso, seria possível verificar, em estados e municípios, concursos públicos com a legislação vigente em relação à Música na escola de Educação Básica, incluindo o histórico de determinadas localidades e regiões, com o intuito de compará-las – até mesmo para o auxílio da esfera jurídica, caso seja necessário. Esse produto está disponível a todos os interessados em pesquisar ou colaborar com informações no site, auxiliando na democratização do conhecimento sobre as políticas públicas em educação musical do Brasil.

6.2 COLÓQUIOS EDUCAÇÃO MUSICAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Durante os encontros do Grupem e do ArtCIEd, surgiu a proposta de criar cursos on-line em formato de *lives* com o intuito de divulgar e de comunicar à comunidade escolar e aos gestores as concepções da educação musical, das políticas públicas e da legislação do ensino de música no Brasil. Logo, dois cursos foram concebidos: *Educação Musical e Docência* e os *Colóquios Educação Musical e Políticas Públicas*. Os integrantes dos grupos se propuseram a colaborar para a realização desses dois projetos, cada um buscando auxiliar em temas cujas pesquisas se entrelaçavam, bem como para outras demandas que a organização de eventos como esses exige. À vista disso, por se tratar de temáticas que se relacionam diretamente a esta pesquisa, em especial os *Colóquios Educação Musical e Políticas Públicas*, surgiu a oportunidade da criação e efetivação desses cursos como

produtos.

Os *Colóquios Educação Musical e Políticas Públicas* fazem parte de um conjunto de ações promovidas por meio do Programa "Educação Musical: Música, Educação e Entrelaçamentos", registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Os colóquios são encontros científicos com o objetivo de promover conversações sobre educação musical e políticas públicas. A proposta é convidar um ou dois palestrantes por encontro, levando em conta a proposta de cada colóquio e o perfil do palestrante convidado. Durante a palestra, os participantes que assistem ao colóquio podem escrever suas perguntas no *chat,* e o mediador responsável pela data deve organizá-las para apresentá-las aos palestrantes após a sua fala. Em 2021, foram realizados quatro encontros. Desde então, os Colóquios têm ocorrido de forma sistemática com participações de profissionais da área de educação musical e de outras áreas, enriquecendo os diálogos sobre cada tema abordado. Todos os Colóquios estão disponíveis no canal do Youtube Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços.

Para o primeiro encontro, o planejado era trazer os desdobramentos de audiências públicas e articulações políticas sobre a Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008). Portanto, foram convidadas a Prof.ª Dr.ª Jusamara Vieira Souza (UFRGS) e o Prof. Me. Felipe Radicetti para abordarem o tema. Além disso, partindo do princípio de que a música é o objeto que nos convida a circundar todas as abordagens debatidas e exploradas nesses encontros, pensou-se em ter um artista local apresentando seu trabalho musical para cada colóquio, a fim de valorizar as manifestações musicais dos artistas regionais. Com isso, esse artista poderia divulgar sua arte para outras cidades e estados, já que, com o advento dos encontros virtuais, abriu-se essa possibilidade de expansão para outras localidades. Para o primeiro encontro, o convidado foi o músico violonista Felipe Azevedo.

Quadro 4 – Informações sobre o Colóquio: Educação Musical e Articulação Política

1º Colóquio: Educação Musical e Articulação Política – experiências da audiência pública de março de 2010 sobre políticas de implantação da Lei nº 11.769/2008 Data: 05/06/2021 Horário: 15h às 17h Onde: Canal do YouTube Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços Palestrantes: Prof.ª Dr.ª Jusamara Vieira Souza (UFRGS) Prof. Me. Felipe Radicetti Mediação: Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS) Apresentação Artística: Felipe Azevedo

Fonte: Site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços (2025).

Figura 4 – *Card* de divulgação: Educação Musical e Articulação Política



Fonte: Site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços (2025).

Para o segundo encontro, foram abordadas duas temáticas: a educação musical e a legislação. Para tratar desses tópicos, a convidada foi a Prof.ª Dr.ª Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres, que discutiu sobre os entrelaçamentos entre ambos os temas. A apresentação artística foi realizada pelo músico e pianista Henrique Pellin.

Quadro 5 – Informações sobre o Colóquio: Educação Musical e Legislação

2º Colóquio: Educação Musical e Legislação Data: 10/07/2021 Horário: 15h às 17h Onde: Canal do YouTube Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços Palestrantes: Prof.ª Dr.ª Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres Prof. Mestrando Estêvão Grezeli de Barros Neves (UERGS) Mediação: Prof. Mestrando Marcos Cardoso Purin (UERGS) Apresentação Artística: Henrique Pellin

Fonte: Site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços (2025).

Figura 5 – *Card* de divulgação: Educação Musical e Legislação



Fonte: Site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços (2025).

Após tratar de questões legislativas e concepções sobre educação musical no primeiro e no segundo encontro dos colóquios, para o terceiro pensou-se em trazer as experiências realizadas em escolas públicas e privadas na implementação do ensino de música. Assim, foram convidadas a Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel (SMED/POA e UERGS), para trazer as experiências da rede municipal de ensino de Porto Alegre, e a Prof.ª Doutoranda Leia Raquel de Almeida, vice-diretora do Colégio Marista Rosário de Porto Alegre, trazendo as experiências no ensino privado. Para a apresentação artística do terceiro colóquio, foi convidado o músico percussionista Tuti Rodrigues.

Quadro 6 – Informações sobre o Colóquio: Ensino de Música nas Redes de Ensino

3º Colóquio: Ensino de Música nas Redes de Ensino – experiências de implementação Data: 21/08/2021 Horário: 15h às 17h Onde: Canal do YouTube Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços Palestrantes: Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel (SMED/POA e UERGS) Prof.ª Doutoranda Leia Raquel de Almeida (Colégio Marista Rosário – Porto Alegre) Mediação: Estêvão Grezeli de Barros Neves (UERGS) Apresentação Artística: Tuti Rodrigues

Fonte: Site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços (2025).

Figura 6 – *Card* de divulgação: Ensino de Música nas Redes de Ensino



Fonte: Site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços (2025).

Para o último colóquio, foi convidado o Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG), para falar sobre o tema *Abordagem do Ciclo de Políticas e os Desafios para a Educação Brasileira*. Para a apresentação artística, foi convidado o músico flautista Ayres Pothoff.

Quadro 7 – Informações sobre o Colóquio: A Abordagem do Ciclo de Políticas – contribuições para a pesquisa em Educação

4º Colóquio: A Abordagem do Ciclo de Políticas – contribuições para a pesquisa em Educação Data: 11/09/2021 Horário: 15h às 17h Onde: Canal do YouTube Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços Palestrante: Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG) Mediação: Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS) Apresentação Artística: Ayres Pothoff

Fonte: Site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços (2025).

Figura 7 – *Card* de divulgação: A Abordagem do Ciclo de Políticas – contribuições para a pesquisa em Educação



Fonte: Site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços (2025).

Os colóquios sobre educação musical e políticas públicas tiveram 107 inscrições, sendo elas provenientes de 10 estados diferentes e mais de 50 cidades do país.

6.3 CURSO EDUCAÇÃO MUSICAL E DOCÊNCIA

A segunda ação é o Curso Educação Musical e Docência, que tem como foco as temáticas relativas à educação musical na escola e em seus desdobramentos, sendo destinado a profissionais da educação e estudantes de cursos de licenciatura que estejam atuando na Educação Básica. A carga horária do curso é de 60 horas, distribuídas em quatro módulos, incluindo diversas atividades, como palestras, planejamento e implementação de projetos pedagógicos, além de um seminário final. No módulo 1, os encontros foram divididos em sete, de acordo com cada temática, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Programação do primeiro módulo do curso Educação Musical e Docência

1º Encontro: Apresentação do Curso Educação Musical e Docência
2º Encontro: Educação Musical com Bebês e Famílias
3º Encontro: Educação Musical na Educação Infantil
4º Encontro: Educação Musical, Folclore e Cultura Popular
5º Encontro: Educação Musical e Legislação
6º Encontro: Educação Musical na BNCC e Interdisciplinaridade
7º Encontro: Educação Musical e Políticas Públicas

Fonte: Site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços (2025).

O módulo 1 consistiu nos sete encontros descritos no Quadro 8. O módulo 2 foi destinado à elaboração de um planejamento pedagógico, a partir das temáticas tratadas no módulo 1, com vistas à implementação. O módulo 3 se deu na implementação do planejamento elaborado no módulo 2. O módulo 4 consistiu na partilha dos planejamentos implementados, sob o formato de um seminário final. Posteriormente, todo o material produzido no curso foi organizado no formato de uma publicação virtual e disponibilizado gratuitamente na internet. Na Figura 8, segue o *card* virtual de divulgação.

Figura 8 – *Card* de divulgação: Curso Educação Musical e Docência



Fonte: Site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços (2025).

O curso teve início em 29 de maio de 2021, sempre aos sábados, das 10h30 às 12h, via *YouTube*, e a finalização ocorreu em 27 de novembro de 2021. As inscrições ficaram abertas até o dia 19 de maio, contando com 174 inscritos.

O grande número de inscrições realizadas nos Colóquios Educação Musical e Políticas Públicas e no Curso Educação Musical e Docência provavelmente se deveu ao fato de os encontros serem realizados de forma remota. Essa realidade, intensificada após a pandemia da COVID-19, apresenta-se como um legado de grande avanço, pois facilitou a participação de pessoas de outras localidades sem os custos de deslocamento e acomodações.

A possibilidade de pensar e elaborar os produtos junto a colegas dos grupos de pesquisa, construindo-os coletivamente, demonstra a potencialidade dos profissionais da música, quando trabalham em conjunto, realizando propostas que fomentem o conhecimento das inúmeras ramificações que a nossa área tem. A cooperação durante o processo de concepção e de maturação dos cursos ocorreu na íntegra, propiciando a todos os envolvidos aprendizados e novos conhecimentos.

Levar formações gratuitas aos interessados possibilita a troca de conhecimentos para a sociedade como um todo e democratiza o acesso às informações, fortalecendo a área da educação musical. Além disso, abre espaço para o movimento de aproximação da comunidade acadêmica com a comunidade escolar. Por fim, apresentamos nossas considerações finais no próximo capítulo.

AVANÇOS E DESAFIOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS PARTICULARES DE PORTO ALEGRE

Ao propor a investigação sobre a presença do ensino de música nas escolas da rede particular de Porto Alegre, inicialmente examinamos o histórico das legislações referentes ao ensino de música no Brasil. Esse levantamento foi feito a partir da primeira Constituição Nacional, datada de 25 de março de 1824, até as legislações atuais. Dessa forma, foi possível perceber, ao analisar os textos políticos na sua cronologia, uma letargia entre as sanções das leis e as suas regulamentações, o que, infelizmente, parece ser uma característica das legislações educacionais no Brasil desde seus primórdios.

Se analisarmos os textos legislativos a partir da primeira Constituição, de 1824 até 1851, são 27 anos sem a orientação explícita da lei sobre a presença do ensino de música nas escolas brasileiras. Contudo, entre 1851 e 1971, foram 120 anos em que essa presença esteve garantida nas leis educacionais em nosso país. Entre 1971 e 2008, ficamos 37 anos sem a obrigatoriedade do ensino de música, que não esteve presente nos textos legislativos da educação brasileira. O que se destaca é o longo período em que a música esteve presente no currículo das escolas brasileiras, contrapondo qualquer ideia de que esse componente curricular não tenha sido contemplado ou não tenha ocupado seu espaço na história da educação nacional. Com isso, é possível afirmar que os períodos históricos em que a música não esteve presente como conteúdo obrigatório na legislação da educação brasileira são exceção – o período entre os anos de 1971 e 2008 foi o mais longo deles.

É necessário entender e valorizar os processos percorridos pela educação musical no Brasil para, a partir disso, compreender os acertos e os erros, tanto no contexto do texto político quanto no contexto da prática, como nos convida a pensar a Abordagem do Ciclo de Políticas. Também é preciso observar e refletir sobre as propostas pedagógicas utilizadas no passado, a partir das realidades de seus contextos sócio-históricos, tirando lições e inspirações dessa caminhada sobre o ensino de música em nosso país.

A partir desses entendimentos sociais, históricos e legislativos, realizamos a investigação acerca da música na rede privada de ensino de Porto Alegre, já que esses dados ainda não haviam sido investigados. Os questionamentos que nortearam este estudo foram dois: a música está inserida na proposta curricular das escolas de ensino privado de Porto Alegre? Caso esteja inserida, como ela se apresenta? Passamos, portanto, a respondê-los a seguir.

Quanto à questão relativa à inserção da música na proposta curricular das escolas de ensino privado de Porto Alegre, foi possível constatar que 84% das instituições pesquisadas

já têm esse componente curricular em sua grade, um percentual que pode ser considerado elevado. Porém, em 16% das instituições, ainda não há a oferta de aulas de música aos seus estudantes. O prazo legal para que essas escolas regulamentassem essa pendência encerrou-se em 2021, conforme determinava a legislação. Além dessa demanda, soma-se a ela a incumbência de os gestores escolares ofertarem espaços adequados para a realização das práticas musicais na escola, que será um desafio ainda a ser atingido por grande parte das instituições do ensino privado de Porto Alegre, mesmo para aquelas que já oferecem o ensino de música.

Quanto à inserção da música nas escolas-alvo desta pesquisa, verificamos que a carga horária das aulas, em sua maioria, é de um período semanal, sem distinção entre as etapas educacionais, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Isso colabora para que mais da metade das escolas (55,9%) tenha apenas um professor de música atuando em seu quadro. Também foi possível verificar, a partir dos dados coletados, que as aulas de música estão presentes em sua grade curricular em 100% das escolas que ofertam a Educação Infantil. Todavia, com o avançar de cada etapa da Educação Básica, esse número vai diminuindo, até chegar a 18,5% no Ensino Médio. Deve-se saudar a importância dada às aulas de música na primeira infância, ao mesmo tempo que se deve contestar a pouca relevância dada a esse componente curricular na adolescência.

Quando utilizamos a nomenclatura “Educação Básica”, esta é autoexplicativa. Porém, o que um estudante, ao final de sua jornada escolar até o Ensino Médio, deve ter como básico na sua formação científica, esportiva e cultural? Não contemplar o ensino de música e de outras artes na Educação Básica como um todo é ceifar do ser humano uma das principais características que o acompanham desde os primórdios de seu desenvolvimento no planeta: a sua extraordinária capacidade de se expressar artisticamente. No momento que a humanidade passou a desenvolver e a explorar mais seu cérebro, gerando sinapses e novas conexões neurais, também começou a produzir arte. Não propiciar aos estudantes o contato com a arte em toda a sua caminhada escolar – nesse caso específico, a música – é ir contra o processo evolutivo do ser humano, um ser artístico na sua essência, o que se comprova por meio da arte rupestre, dos artefatos polissêmicos e dos instrumentos musicais encontrados em investigações arqueológicas.

Em relação à formação dos profissionais que atuam nas aulas de música da Educação Básica das escolas privadas participantes do estudo, os dados coletados mostram que 97% dos professores concluíram a licenciatura em Música. Esse alto percentual deve ser celebrado, pois, ao contratar profissionais com formação específica para atuar em sala de aula, são maiores as probabilidades de que os processos pedagógico-musicais ocorram a partir de entendimentos de fundamentos em conceitos, tornando-se mais significativos aos estudantes, o que pode cativá-los pelo interesse e pelo gosto pela música. Ademais, destaca-se que 76,5% dos professores de música fizeram especialização e 20,6% cursaram mestrado. Esses índices são elevados no contexto da Educação Básica, o que comprova

um perfil de profissionais da área da educação musical que se preocupam com a formação continuada. Infelizmente, esse número é muito menor no que tange ao doutorado e pós-doutorado: apenas 2,9% do total de professores concluiu essa formação.

Ainda dentro da área da formação dos profissionais de música, mas agora tratando do estágio curricular obrigatório, o estágio realizado durante a graduação é uma experiência de suma importância para formação de um professor. Quando as escolas não reconhecem o papel de contribuir na formação de um profissional de educação, é possível entender por que a educação como um todo em nosso país caminha em passos letárgicos. Quando 61,8% das escolas privadas que participaram da pesquisa afirmam não receber estudantes de graduação para a realização de seus estágios nas aulas de música, mesmo que isso não surpreende, ainda assim, é um percentual estarrecedor. Logo, as escolas públicas acabam tornando-se o refúgio dos estagiários, onde, muitas vezes, acabam desenvolvendo seus planos de estágio em outras áreas das artes. As escolas privadas de Porto Alegre devem abrir suas cortinas para enxergar o entorno e se mostrar sensíveis para atender à necessidade de contribuir na construção da educação, não somente daqueles que pagam suas mensalidades, mas também a seus possíveis futuros professores.

Em relação às atividades extracurriculares de música, existe uma dicotomia entre as de representação institucional e as aulas extracurriculares. Quando se trata de ofertar aulas extracurriculares, como violão, teclado, canto, 67,5% das escolas oferecem essa modalidade de ensino. Cabe reforçar que essas aulas normalmente são cobradas à parte, não estando incluídas nas mensalidades já pagas pelas famílias. Entretanto, quando se trata de atividades extracurriculares de representação institucional, como banda marcial, orquestra, coral, as quais normalmente não são cobradas dos alunos, o percentual cai para 36,8%. Isso demonstra uma falta de visão dos gestores escolares em perceber as reais potencialidades que as atividades de conjuntos musicais escolares podem representar para o seu público interno e para toda a comunidade escolar.

É evidente que depende de planejamento e de entendimento de onde se pretende posicionar a escola em relação às suas concepções pedagógicas institucionais. Quando, por exemplo, a escola tem em seu quadro de professores um profissional capacitado para desenvolver esse tipo de proposta, mas a direção e os coordenadores não entendem a importância de ofertar um projeto de educação musical aos seus estudantes, provavelmente será uma atividade que não ocorrerá ou terá vida curta, pois o foco estará no seu custo, e não nos resultados. Por isso, surge uma necessidade cada vez maior por gestores escolares que compreendam o processo de médio/longo prazo de que a educação, de forma geral, necessita para colher seus frutos – ao contrário de uma proposta pedagógica imediatista.

Por fim, acreditamos na importância da pesquisa e da reflexão propositiva, não como forma de apontar culpados, e, sim, de entender que também estamos inseridos nesse contexto. Mesmo que esses dados sejam temporais, esperamos contribuir de alguma maneira para pesquisas futuras de outros investigadores. Entender a educação

local é fundamental para valorizar aquilo que pode ser seguido como modelo, ao mesmo tempo que nos permite novos apontamentos. Os profissionais que atuam na educação musical também devem chamar para si a responsabilidade com sua presença nas escolas de forma propositiva e significativa aos seus estudantes. Consolida-se, dessa forma, nosso componente curricular, para que seja possível garantir sua efetiva presença no currículo escolar, fortalecendo tanto a área da educação musical quanto a classe de profissionais. Por consequência, isso se reflete na democratização e no acesso às aulas de música para todos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Construção da Educação Musical Escolar no Distrito Federal. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, João Pessoa, PB. **Anais** [...]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 690–703. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

AHMAD, Laila Azize Souto; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Processos de implementação da Lei 11.769/2008: um estudo nas Redes Municipais e Estaduais de Ensino na cidade de Santa Maria/RS. *In:* ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, João Pessoa, PB. **Anais** […]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 2067–2077. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

ARROYO, Margarete. Políticas Educacionais e música nas escolas públicas de São Paulo (2007- 2013): uma análise com base no “Ciclo de Políticas” de Ball e Bowe. *In:* ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013. João Pessoa, PB. **Anais** […]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1973–1987. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BALL, Stephen J. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in policy sociology. Londres: Routledge, 1992.

BRASIL. **Decreto-lei nº 630, de 17 de setembro de 1851**. Autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1851, p. 56, v. 1 – pt I, 1851. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-norma-pl.html. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1.331 – A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, p. 45, v. 1 – pt I, 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Brasil – 1890, p. 3.474, v. XI, 1890. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.890 de 1931, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União: sessão 1, Rio de Janeiro, RJ, abr. 1931. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942**. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Diário Oficial da União: sessão 1, Rio de Janeiro, RJ, nov. 1942a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942**. Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro. (Redação dada pela Lei nº 12.376 de 2010). Diário Oficial da União: sessão 1, Rio de Janeiro, RJ, set. 1942b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657compilado.htm. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, dez. 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 1.284, de 9 de agosto de 1973**. Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília: Conselho Federal de Educação; Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, 1973. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&Itemid=30192. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 159, 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=19/08/2008. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **O PNE 2011–2020**: Metas e estratégias. Nota Técnica. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2016a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016**. Sobre Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

BRITO, André Luiz Corrêa de. O mapa do Ensino de Música nas Secretarias Municipais de Educação da Microrregião de Blumenau. *In:* ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2014. Blumenau, SC. **Anais** […]. Blumenau: Editora da FURB, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v1/papers/499/public/499-2489-1-PB.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

BRITO, André Luiz Corrêa de; SCHROEDER, Edson. O Ensino de Música na Educação Básica: Um mapeamento da Microrregião de Blumenau. *In:* ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013. João Pessoa, PB. **Anais** […]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1593–1604. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

CARMELO, Karen Caroline Borges. O ensino de música numa Rede Municipal de Educação: estudo com o currículo e a Secretaria de Educação. *In:* ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2014. Blumenau, SC. **Anais** […]. Blumenau: Editora da FURB, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v1/papers/473/public/473-2473-1-PB.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

CARMO, Raiana Alves Leal do *et al.* O ensino de artes nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Montes Claros, MG: um levantamento acerca da presença/ausência do educador musical. *In:* ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2018. Salvador, BA. **Anais** […]. Salvador: ABEM, 2018. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/2934/public/2934-10991-1-PB.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

COTRIM, Cássia Vanessa Oliveira. O processo de implementação da Lei nº 11.769/2008 na microrregião de Guanambi, Bahia, Brasil. *In:* CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 12., 2017, Natal, RN. **Anais** […]. Natal: Editora da UFRN. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2307/1176. Acesso em: 21 out. 2019.

ERTEL, Daniela Isabel; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A educação musical nas escolas do Rio Grande do Sul: Uma Investigação em Escolas Públicas de Educação Básica. *In:* ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013. João Pessoa, PB. **Anais** […]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 73–86. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

FILIPAK, Renata. Os rumos da implementação da Lei nº 11.769/08 no Estado do Paraná: um estudo de levantamento de dados no município de Palmeira. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, João Pessoa, PB. **Anais** […]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1899–1907. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

FLACH, Josué Tales; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A Obrigatoriedade do Ensino de Música nas Escolas: uma investigação sobre os desdobramentos da Lei nº 11.769/2008 em Secretarias Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, João Pessoa, PB. **Anais** […]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 317–326. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. *In:* HENTSCHKE, Liane (org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 47–64.

KIEFER, Bruno. **A modinha e o lundu**: duas raízes da música popular brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1977. (Coleção Luís Cosme, v. 9).

KRAEMER, Rudolf. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.11, n. 16/17, p. 50–73, abr./nov. 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378/5550. Acesso em: 15 mar. 2019.

LASSWELL, Harold D. The structure and function of communication in society. *In*: BRYSON, Lyman. (org.). **The communication of ideas**. Nova York: Institute for Religious and Social Studies, 1948. p. 37–51.

LIMA, Elvira Souza. Cérebro musical. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 95, p.18–25, set./out. 2010. Disponível em: http://elvirasouzalima.blogspot.com/2017/04/cerebro-musical-por-elvira-souza-lima.html. Acesso em: 14 out. 2020.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

MARQUES, Marcelo Kaczan; CASTRO, Henrique Sérgio Beltrão de; LUSTOSA, Maria Anita Vieira. Ensino de música nas escolas públicas de Fortaleza: entre a lei e a realidade. *In:* ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2016, Teresina, PI. **Anais** […]. Teresinha: Editora da UFPI, 2016. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v2/papers/1994/public/1994-6889-1-PB.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 74, mar. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/xB5SjkdK7zXRvRjKRXRfKPh/?format=pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n. 37, p. 7–31, mar. 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

NÁDER, Alexandre Milne-Jone *et al.* A caracterização do ensino da música nas escolas de Mossoró, RN: uma análise inicial. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, João Pessoa, PB. **Anais** […]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 39–48. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL VILLA-LOBOS – USP/2009, 2009, São Paulo, SP. **Anais** […] São Paulo: EdUSP, 2009. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/etam/vilalobos/resumos/CO001.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

OLIVEIRA, Daniela Machado de. **Contribuições Para o Estudo da Adolescência sob a Ótica de Winnicott para a Educação**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC, Campinas, 2009. Disponível em: http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/227/1/Daniella%20Machado%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7–19, set. 2002. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo1.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer CEEd/RS nº 1.098 de 2011**. Orienta o Sistema Estadual do Rio Grande do Sul sobre a inclusão obrigatória do ensino de Música nas instituições de Educação Básica. Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/download/1330715706pare_1098.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Busca de Escolas.** Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas. Acesso em: 24 jul. 2024.

ROCHA, João Gomes da; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Um olhar reflexivo acerca do ensino de música na rede municipal de Natal, RN: perspectivas de um licenciando em música. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2014, São Luís, MA. **Anais** […]. São Luís: Editora da UFMA, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v1/papers/571/public/571-2565-1-PB.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

SANTOS, Samuel Cintra. Música no contexto das escolas públicas municipais de Barueri, SP: campo empírico de pesquisa em andamento. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, João Pessoa, PB. **Anais** […]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1458–1470. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

SENA, Filipp Wallajhon dos Reis Brito de; AMARAL, Ana Paula Silva da Silva. Educação musical na escola básica: uma investigação junto a rede estadual de Macapá. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande, MS. **Anais** […]. Campo Grande: Editora da UFMS, 2019. Disponível em: http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/125/81. Acesso em: 21 out. 2019.

SEVERIANO, Jairo. **Uma História da Música Popular Brasileira**: das origens à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2008.

SINPRO. **Convenção Coletiva de Trabalho**: CCT Educação Básica 2021/2022. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/direitos/convencoes-e-acordos/convencao-coletiva-educacao-basica-2021-2022/. Acesso em: 26 maio 2021.

SOUTO, Carlos Augusto Pinheiro; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; PIMENTEL, Davi de Lima. Políticas Públicas em Educação Musical: uma pesquisa-ação sobre a implementação da música em escolas de Canoas, RS. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande, MS. **Anais** […]. Campo Grande: Editora da UFMS, 2019. Disponível em: http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/96/79. Acesso em: 21 out. 2019.

TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil**: Volume único. 5. ed. rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2015.

UERGS. **Educação Musical**: diferentes tempos e espaços. Disponível em: https://www.educacaomusicaluergs.com/. Acesso em: 23 maio 2021.

VASCONCELOS, Helena Vilas Garcia; SCHAMBECK, Regina Finck. A música como conteúdo obrigatório: um estudo sobre a repercussão da lei 11.769 no Estado de Santa Catarina. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2014, Blumenau, SC. **Anais** […]. Blumenau: Editora da FURB, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v1/papers/458/public/458-2463-1-PB.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

WESTERMANN, Bruno *et al.* Ensino de música na cidade de Feira de Santana, BA: levantamento inicial nas escolas da Rede Estadual. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, João Pessoa, PB. **Anais** […]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 976–986. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 73–80, 2010. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo8.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel. A Música nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. *In:* ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2014, Blumenau, SC. **Anais** […]. Blumenau: Editora da FURB, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v1/papers/478/public/478-2477-1-PB.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SILVA, Patrick da Costa. O Ensino de Música no Litoral do Rio Grande do Sul: uma pesquisa sobre Educação Musical em Escolas Públicas Municipais. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2014, Blumenau, SC. **Anais** […]. Blumenau: Editora da FURB, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v1/papers/502/public/502-2492-1-PB.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

APÊNDICE – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS

A música faz parte da grade curricular como componente específico na escola em que você trabalha?

- Sim
- Não

Existe uma matriz curricular própria para o ensino de música (com descrição de conteúdos, competências, habilidades para cada ano e etapa de ensino) na instituição em que você trabalha?

- Sim
- Não

A escola em que você trabalha oferece a etapa de ensino da Educação infantil?

- Sim
- Não

A escola oferece o ensino de música na Educação Infantil?

- Sim
- Não

Qual a carga horária semanal do ensino de música na Educação Infantil (período de até 50 minutos)?

- Um período semanal
- Um período e meio semanal
- Dois períodos semanais
- Mais de dois períodos semanais

A escola em que você trabalha oferece a etapa de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

- Sim
- Não

A escola oferece o ensino de música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

- Sim
- Não

Em quais anos dos Anos Iniciais a escola oferece o ensino de música? Marque todas as opções em que isso se aplica.

- 1º anos do Ensino Fundamental
- 2º anos do Ensino Fundamental
- 3º anos do Ensino Fundamental
- 4º anos do Ensino Fundamental
- 5º anos do Ensino Fundamental

Qual a carga horária semanal do ensino de música para os Anos Iniciais (período de até 50 minutos)? Um período semanal Um período e meio semanal Dois períodos semanais Mais de dois períodos semanais
A escola em que você trabalha oferece a etapa de ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Sim Não
A escola oferece o ensino de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental? Sim Não
Em quais anos dos Anos Finais a escola oferece o ensino de música? Marque todas as opções em que isso se aplica. 6º anos do Ensino Fundamental 7º anos do Ensino Fundamental 8º anos do Ensino Fundamental 9º anos do Ensino Fundamental
Qual a carga horária semanal do ensino de música para os Anos Finais (período de até 50 minutos)? Um período semanal Um período e meio semanal Dois períodos semanais Mais de dois períodos semanais
A escola em que você trabalha oferece a etapa do Ensino Médio? Sim Não
A escola oferece o ensino de música no Ensino Médio? Sim Não
Em quais anos do Ensino Médio a escola oferece o ensino de música? Marque todas as opções em que isso se aplica. 1ª série do Ensino Médio 2ª série do Ensino Médio 3ª série do Ensino Médio

<table>
<tr><td>Qual a carga horária semanal do ensino de música no Ensino Médio (período de até 50 minutos)?
• Um período semanal
• Um período e meio semanal
• Dois períodos semanais
• Mais de dois períodos semanais</td></tr>
<tr><td>Quantos professores de música a escola possui atuando na Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio)?
• 1
• 2
• 3
• 4
• 5
• Mais de 5</td></tr>
<tr><td>Quantos dos professores de música que atuam na Educação Básica da escola possuem licenciatura em Música?
• 1
• 2
• 3
• 4
• 5
• Mais de 5
• Nenhum</td></tr>
<tr><td>Quantos dos professores de música que atuam na Educação Básica da escola possuem alguma especialização (completa) em Música ou em alguma área da Educação?
• 1
• 2
• 3
• 4
• 5
• Mais de 5
• Nenhum</td></tr>
</table>

Quantos dos professores de música que atuam na Educação Básica da escola possuem mestrado (completo) em Música ou em alguma área da Educação? • 1 • 2 • 3 • 4 • 5 • Mais de 5 • Nenhum
Quantos dos professores de música que atuam na Educação Básica da escola possuem doutorado (completo) em Música ou em alguma área da Educação? • 1 • 2 • 3 • 4 • 5 • Mais de 5 • Nenhum
Quantos dos professores de música que atuam na Educação Básica da escola possuem pós-doutorado (completo) em Música ou em alguma área da Educação? • 1 • 2 • 3 • 4 • 5 • Mais de 5 • Nenhum
Quantos dos professores de música que atuam na Educação Básica da escola são homens? • 1 • 2 • 3 • 4 • 5 • Mais de 5 • Nenhum

Quantos dos professores de música que atuam na Educação Básica da escola são mulheres? • 1 • 2 • 3 • 4 • 5 • Mais de 5 • Nenhum
A escola possui sala específica apropriada para as aulas de música? • Sim • Não
A escola recebe estudantes de graduação em licenciatura em Música para estágios curriculares obrigatórios? • Sim • Não
A escola possui grupos musicais representativos na instituição, como banda, banda marcial, orquestra, coral, etc.? • Sim • Não
Qual atividade musical representativa a instituição oferece? Marque todas as opções oferecidas. • Banda (conjunto tradicional de bandas com bateria, guitarra, violão, voz, etc.) • Banda marcial • Grupo orquestral • Coral • Outro
A escola oferece aos estudantes atividades extracurriculares de música, como violão, teclado, canto, etc.? • Sim • Não
Contribuições Espaço livre de escrita para considerações que possam não ter sido abordadas na pesquisa. ____

A

B

C

E

A Música nas Escolas

da Rede Particular de Ensino de Porto Alegre/RS

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2025

A Música nas Escolas

da Rede Particular de Ensino de Porto Alegre/RS

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2025